Aggressivität als pädagogisches Problem der Sonderschule für Lernbehinderte

Ilse Abé

1983

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41523704_0001

Aggressivität
als pädagogisches Problem der Sonderschule für Lernbehinderte

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main

vorgelegt von

Ilse Abé
aus Wuppertal

1982

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referenten: Prof. Dr. H. Reiser
Prof. Dr. H. Deppe

Tag der mündlichen Prüfung: 26.1.1983

GLIEDERUNG

		Seite
	Vorwort	
1.	Einleitung	1
2.	Probleme bei der Definition von Aggression	11
3.	Die Entstehung von Aggressivität	18
3.1.	Aggressionstheorien	19
3.1.1.	Die Aggressionstheorie der Vergleichenden Verhaltensforschung	19
3.1.2.	Die Frustrations-Aggressions-Hypothese	24
3.1.	Lerntheorie Aggression als sozial gelernte Verhaltensweise	31
3.1.4.	Die Aggressionstheorie der Psychoanalyse	38
3.1.4.1.	Freuds Aggressionstheorie	39
3.1.4.2.	Alternative psychoanalytische Betrachtungsweisen	45
3.1.4.3.	Die Entstehung von Aggressivität in psychoanalytischer Sicht	48
3.1.5.	Pädagogische Implikationen der Aggressionstheorien	64
3.2.	Sozialisationsbedingungen von Sonderschülern und Aggressivität	80
3.2.1.	Sozialisation in der Familie	82
3.2.1.1.	Beschreibung subproletarischer Lebensbedingungen	84
3.2.1.2.	Erziehungsverhalten und Aggressivitätsgenese	92
3.2.2.	Das Schulschicksal von Schulversagern in der Grundschule	111
3.2.3.	Die Rolle der Schule als Institution bei der Entstehung von Aggressivität	126
3.2.3.1.	Die gesellschaftliche Funktion der Schule	127
3.2.3.2.	Sozialisation von Schülern und Lehrern in der Schule oder: Soziale Erfahrungen in der Schule	131
3.2.3.3.	Besonderheiten der Schulformen	169

Seite

4. Aggressivität in der Sonderschule: Erscheinungsformen und Versuch ihrer Erklärung 186

4.1. Subkulturell bedingte Aggression der Umgangsformen 187

4.2. Aggression als Selbstbehauptung in der Institution Schule 199

4.3. Aggressivität als Ausdruck psychischer Störung 210

4.4. Aggressives Lehrerverhalten 236

5. Die Bewältigung von Aggression in der Sonderschule 256

5.1. Verhaltenstherapie oder Verhaltensmodifikation 262

5.2. Psychoanalytisch orientierte Pädagogik und Aggressivität 287

5.3. Pädagogische Anregungen durch alternative Schulmodelle 342

5.4. Aggressionsbewältigung als soziales Lernen für Lehrer und Schüler 364

5.4.1. Einleitung 364

5.4.2. Aggressionsbewältigung als soziales Lernen 366

5.4.2.1. Die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit 369

5.4.2.1.1. Die Erlangung von Durchsetzungsvermögen 370

5.4.2.1.2. Respektierung der Schülerautonomie 380

5.4.2.2. Pädagogische Maßnahmen 385

Literaturverzeichnis

VORWORT

Mit dieser Arbeit reihe ich mich ein in die Schar schreibender Lehrer, zumindesten habe ich das Gefühl, dort am besten aufgehoben zu sein. Zwar bin ich kein tagebuchschreibender Lehrer, der die alltägliche Zermürbung seines Lehrerdaseins aufzeichnet; auch liefere ich nicht die Chronologie meines Scheiterns an schulischen Zumutungen, von denen mir während meiner Ausbildung keiner etwas erzählt hatte. Aber ich berichte von Ereignissen, die sich in der Schule abgespielt haben und die mich sehr betroffen gemacht haben.

Daß in den letzten Jahren so viele Lehrer über ihre bedrückende Situation in der Schule schreiben, ist m.E. nicht zufällig, sondern Ausdruck krisenhafter gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen, die in einem veränderten Bewußtsein ihre Ergänzung finden. Schulprobleme, Probleme von Lehrern und Schülern, werden heute in der Öffentlichkeit intensiver diskutiert als z.B. in den 60er Jahren, aber nicht nur weil sie angestiegen sind, sondern weil sie heute viel schärfer gesehen werden. "Für die Funktionsträger im Schulsektor ist der Alltag problematisch geworden. Die Ausübung von Lehre, die den Inhalt ihres Alltagsgeschäfts ausmacht, geht nicht mehr ohne Reibungsverluste" (Thiemann 1980, S. 2). Insbesondere leiden Lehrer heute an ihren Schülern. Die zu Erziehenden widersetzen sich mehr und mehr den überkommenen Schulordnungen, sie bringen den Bodensatz ihrer nicht domestizierten Affektivität ungefiltert und krass in den Unterricht ein (besonders an Haupt- und Sonderschulen) und stoßen dabei auf Lehrer, denen für die Disziplinierung dieser unbearbeiteten Affekte kein Instrumentarium an die Hand gegeben wurde.

Dieses grundsätzliche Dilemma institutioneller Erziehung besteht seit die kognitive Unterweisung der nachwachsenden Generation bei gleichzeitiger Ausklammerung bzw. Unterdrückung subjektiver Affektstrukturen vom Staat übernommen und organisiert wurde. "Das mit der Pflichtschule für die gesamte nachwachsende Generation generalisierte Erziehungsprinzip Unterricht als einer formalisierten und in bürokratischen Organisationszusammenhängen

eingebetteten kognitiven Unterweisung, die den natürlichen Zusammenhang von Denken und Handeln, von Wissen und Erfahrung, von Theorie und Praxis zerteilt, ist der operative Mechanismus, mit dem die Tiefenstruktur schulischer Lernarrangements festgelegt ist" (Groddeck 1975, zitiert bei Thiemann 1980, S. 3). Die zum Funktionieren dieser Unterrichtsstruktur erforderliche direkte oder indirekte Gewalt wurde zunächst von den Lehrern mehr oder weniger skrupellos angewendet. Der Staat konnte sich ihrer Loyalität sicher sein. An die Stelle der autoritären Schulanstalt ist jedoch inzwischen eine Schule getreten, die sich am Modell fortgeschrittener industrieller Organisation orientiert; sie bedient sich zunehmend einer "Art technologischen Managements, dessen Steuerungsleistungen auf der Ebene des Schulunterrichts darin bestehen, gegen die strukturell erzeugte Unlust mit psycho-technischen Mitteln situative Motivationspotentiale für Inhaltslernen zu erzeugen, das eine Schulstunde lang trägt" (Thiemann 1980, S. 4).

Dieser Übergang von der autoritären Schulanstalt zum Typus technologischer Schulherrschaft scheint jedoch nicht zu glücken, nicht zuletzt dadurch, daß die Lehrer selber sich nicht mit ihm identifizieren können und dabei sind, die "ritualisierten Sicherungen ihrer Unangreifbarkeit" (ebd., S. 5) selber abzubauen. "Der alte Schulunterricht zerfällt und, da ein anderer offenbar technologisch nicht zu erzeugen ist, geraten die Teilnehmer in einen zermürbenden täglichen Krieg um die Durchsetzung einer irgendwie noch tragfähigen Ordnung auf begrenzte Zeit" (ebd., S. 5).

Der schulische Alltag überrollt die Lehrer; aber er überrollt auch die mit ihm befaßten Wissenschaften. Bisherige unterrichtstheoretische Deutungsmuster haben sich als unzulänglich erwiesen[1], die eigentliche Praxis des Unterrichtens wurde von der traditionellen Lehr- und Lernforschung kaum erreicht, die Kluft zwischen wissenschaftlicher Unterrichtsforschung und Alltagspraxis besteht nach wie vor. Die Strukturen des schulischen Unterrichts haben

---

1) Das gilt sowohl für die analytisch-empirische Unterrichtsforschung als auch inwesentlichen Punkten für die curriculumtheoretischen Ansätze der letzten Jahre.

sich als zäh erwiesen und als weitgehend resistent gegen unterrichtswissenschaftliche Konstruktionen, die ihn verändern wollten. "So bleibt alles beim alten Alltag: es scheint, daß er seine eigenen, nicht zerstörbaren Bewegungsformen hat, die sich von den Theorieproduktionen im Wissenschaftsbereich jedenfalls nicht berühren lassen" (Thiemann, a.a.O., S. 9f.).

So wird langsam die alte Vorstellung aufgegeben, daß nämlich die Beziehung von Wissenschaft und Alltagspraxis diejenige von Theorieproduktion und ihrer Anwendung sei. Stattdessen wendet sich eine alternative Unterrichtsforschung der Alltagspraxis selber zu;[1] die Subjektivität der von Schule Betroffenen erfährt ihre Rehabilitation.

In dieser neuen Sicht stellt sich Unterricht nunmehr dar "als Interaktions- und Interpretationszusammenhang..., in dem auf Beziehungs- und Inhaltsebene Bedeutungen, Definitionen und Identitäten entwickelt, stabilisiert und revidiert werden. Die Lehr-Lern-Situation ist der Ort, in dem schulische und auch gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert und auch verbindlich gemacht wird" (Loser/Terhart 1977, S. 39).

Alltagsmenschen produzieren diese schulische Wirklichkeit und strukturieren sie nach ihren alltagstheoretischen Vorstellungen und Deutungsschemata, die nur zum Teil mit den offiziellen Situationsdefinitionen übereinstimmen. Von diesem Alltagswissen der Betroffenen hat eine alternative Unterrichtsforschung auszugehen.[2] "Die im Alltagswissen sedimentierte private Unterrichts-

---

1) Vgl. z.B. Terhart 1978, Reinert/Zinnecker 1978, Heinze 1980, Bracht 1978, Heinze/Loser/Thiemann 1981

2) Die Wiederentdeckung des Alltags ist allerdings nicht alleiniges Verdienst der Unterrichtswissenschaft. Sie schließt sich damit vielmehr einem allgemeinen Trend in den Sozialwissenschaften an, der auf der Grundlage des Symbolischen Interaktionismus alltägliche Lebenssituationen zum zentralen Gegenstand einer interpretativen Sozialforschung machte. "...die derzeit festzustellende Reorientierung der Unterrichtsforschung (ist) nur zu einem Teil ein Ergebnis der immanenten Problematisierung und teilweisen Überwindung herkömmlicher Konzepte. Zu einem weitaus größeren Teil resultiert sie aus einer Übernahme und bereichsadäquaten Umformulierung bisher in diesem Zusammenhang nicht genutzter theoretischer und methodologischer Systeme, verbunden mit einer Variation der allgemeinen Interessenrichtung" (Terhart 1978, S. 121f.). Vgl. dazu besonders Terhart 1978, Loser/Terhart 1977, Loser 1980

theorie, nach der sie ihr Erleben und Handeln ausrichten bildet den eigentlichen Gegenstand der Forschung" (Heinze/Loser/Thiemann 1981, S. 25). Ihr Ziel ist die Aufdeckung dieser privattheoretischen, handlungsleitenden Vorstellung von Unterricht und ihre Veränderung im Sinne der Betroffenen. Sie bedient sich dazu interpretativer Methoden, die die Binnenperspektive der im Unterricht Handelnden zu erfassen suchen. Jedoch sollen Interpretationen nicht lediglich von Interpreten (Forschern) getroffen werden, sondern im gemeinsamen Forschungsprozeß von Lehrern, Schülern und Forschern gefunden werden.[1] Die sozialen Akteure der Schulwirklichkeit sollen nicht länger nur als Untersuchungsobjekte fungieren.

Die Wiederentdeckung des pädagogischen Alltags durch die Unterrichtswissenschaft wurde flankiert von zahlreichen Tagebüchern und Erfahrungsberichten, in denen Lehrer ihre subjektiv leidvolle Wahrnehmung der Schulwirklichkeit veröffentlichten. Sie betrafen nicht so sehr die inhaltlich-kognitive Ebene des unterrichtlichen Geschehens als vielmehr den sozialen Bereich, der die Lehrer mit großen Schwierigkeiten und ihrem eigenen Scheitern konfrontierte. Die Alltagswende der Unterrichtsforschung machte diese Erfahrungsberichte schreibender Lehrer auch wissenschaftlich hoffähig - zumal die 'andere' Unterrichtsforschung noch in den Kinderschuhen steckte und ihrerseits noch kaum praxisrelevante Veröffentlichungen vorzuweisen hatte. Wünsche (1979) richtete sogar die Aufforderung an die Lehrer, ihre eigene Unterrichtswissenschaft zu machen. Er beklagt, daß Lehrer, die durch eine wissenschaftliche Ausbildung für ihren Beruf qualifiziert wurden, in der Ausübung ihres Berufes nicht mehr Wissenschaftler sind, sondern "sie sind, wenn sie ihrer Tätigkeit als Lehrer nachgehen, wiederum nur Objekt von Wissenschaft: die Wissenschaft beschäftigt sich dann weiter mit ihnen, und nicht sie beschäftigen sich mit der Wissenschaft" (S. 22). Wünsche glaubt, "daß der Lehrer vieles über seinen Unterricht weiß, ja, das meiste weiß, und daß er nur nicht recht weiß, wie er das zu seinem bewußten Wissen

---

1) Zu den methodologischen Vorgehensweisen und Prinzipien einer interpretativen Unterrichtsforschung vgl. z.B. Heinze/Loser/Thiemann 1981, S. 27ff.

machen könnte" (S. 22). Sicherlich ist Wünsches Aufforderung als Provokation zu verstehen, denn der Alltag des Lehrers ist aufreibend genug, so daß dieser nicht auch noch die Aufgaben der Erziehungswissenschaften mit übernehmen kann.[1] Dennoch sollte der Lehrer aus Enttäuschung darüber, daß ihm seine wissenschaftliche Ausbildung so wenig für die Praxis genutzt hat, nicht ganz auf die Beschäftigung mit Wissenschaft verzichten, vielmehr diese nachdrücklich immer wieder auf ihre eigentliche Aufgabe aufmerksam machen, nämlich die Probleme des schulischen Alltags lösen zu helfen, allerdings nicht wie bisher losgelöst vom schulischen Alltag.

Dieser von mir skizzierte Hintergrund - Krise des schulischen Alltags und dessen Problematisierung durch schreibende Lehrer und der Alltagswende in der Unterrichtsforschung - gab mir den Mut, diese Arbeit zu schreiben. Sie diente in erster Linie meiner schriftlichen Selbstverständigung und meiner Auseinandersetzung mit meinem Beruf als Sonderschullehrerin bezogen auf ein - allerdings zentrales - Unterrichtsproblem: die Aggressivität meiner Schüler und zunehmend auch meine eigene, hervorgerufen durch zahlreiche Erlebnisse von Ohnmacht und Verzweiflung in der Schule. Mit der Schilderung meiner pädagogischen Erfolge vergewisserte ich mich aber auch meines Selbstwertgefühls und meiner Identität, denn beides drohte in der Schule verloren zu gehen. Darüber hinaus lege ich dar, in welcher Weise ich mich der Wissenschaft bedient

---

1) Charakteristischerweise haben zahlreiche Verfasser von Lehrererfahrungsberichten ziemlich bald die Schule verlassen oder waren zur Zeit der Niederschrift gar nicht mehr in der Schule.
Auf die grundsätzlichen wissenschaftlichen Mängel und Unzulänglichkeiten von Lehrererfahrungsberichten weisen Heinze/Loser/Thiemann hin (1981, S. 40ff.). Überhaupt unterliegt Erfahrungsnähe und Erfahrungsorientierung der Gefahr der Dogmatisierung der eigenen negativen oder auch positiven Erfahrungen. "Erfahrungsnähe zielt auf Überzeugung, auf individuelle Gewißheit und Sicherheit des eigenen Tuns, auf Panzerung der eigenen Erfahrung durch Zeugnis und Verkündigung. Erfahrungsorientierung verhindert allzu leicht die Entwicklung der Urteilsfähigkeit und unterdrückt die Bereitschaft zur distanzierten Kritik, die allein an situationstranszendierenden Kriterien festgemacht werden kann" (Loser 1980, S. 152f.).

habe, um mich in meiner alltäglichen Praxis besser zurechtzufinden.

Ich habe versucht darzustellen, nach welchen Mustern sich meine schulischen Alltagserfahrungen organisieren und wie meine pädagogischen Entscheidungen zustande kommen. Dabei haben sich in meinem Kopf wissenschaftliche Theorieansätze, pädagogische Ideale, eigene Erfahrungen mit der Institution und den Schülern und solche von Kollegen vermischt. Die Irritation im Unterricht löste immer wieder Prozesse aus, die mich wissenschaftliche Erkenntnisse suchen und in mein Denken aufnehmen ließen, die meine pädagogischen Vorstellungen und mein Handeln neu organisierten, wie ich hoffte jetzt auf einem höheren Reflexionsniveau und begründeter als vorher. Daher sind auch alle Lösungen, die ich gefunden habe, nur als vorläufige anzusehen; sie können durchaus durch neue Lektüre, neue Erfahrungen und neues Nachdenken darüber abgelöst werden.

Endgültige Lösungen werden sich in absehbarer Zeit jedoch nicht finden lassen, denn Schule, wie sie jetzt besteht, ist an kindlichem Lernen vorbeigeplant und Lehrer und Schüler sind immer weniger willens oder fähig, sich an eine lebensfeindliche Schule anzupassen.

Literatur zum Vorwort

BRACHT, U.: Bilder von der Schulbank, München 1978

HEINZE / LOSER / THIEMANN: Praxisforschung, München, Wien, Baltimore 1981

HEINZE, Th.: Schülertaktiken, München 1980

LOSER / TERHART (Hrsg.): Theorien des Lehrens, Stuttgart 1977

LOSER / TERHART: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Lehrens, in: Loser / Terhart 1977

LOSER, F.: Die Wiederentdeckung des Alltags in der Unterrichtstheorie, in: Thiemann (Hrsg.) 1980

REINERT / ZINNECKER: Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978

TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung, Stuttgart 1978

THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht, Königstein 1980

THIEMANN, F.: Einleitende Variationen zum Alltagsthema, in: Thiemann 1980

WÜNSCHE, K.: Aufforderung an die Lehrer: Macht eure eigene Unterrichtswissenschaft! in: päd. extra 7/1979

1. EINLEITUNG

Zu Beginn des Schuljahres 1967/68 begann ich in F., einem ländlichen Ort in der Nähe Frankfurts, als apl. Lehrerin [1] in der dortigen Sonderschule zu unterrichten. Nach einem etwas längeren, zum Teil richtungslosen Studium hatte ich die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen abgelegt. [2] Lieber hätte ich Psychologie studiert, aber die Berufsaussichten für Psychologen erschienen mir damals als äußerst vage und wenig verlockend. Der Gedanke, an einer Sonderschule für Lernbehinderte zu unterrichten, war schon früh bei mir aufgetaucht. Ich stellte mir die Arbeit mit gescheiterten Kindern reizvoller und spannender vor als mit 'normalen' Volksschulkindern. Spannender wurde diese Arbeit dann auch, allerdings anders als ich erwartet hatte. In meinem Studium hatte ich einige Seminare über Kinder- und Jugendpsychologie besucht. Auch hatte ich mich ein wenig in der Sozialpädagogik umgetan. Hier hatten mich vor allem solche großartigen Pädagogen wie Makarenko und Aichhorn beeindruckt, die als Heimerzieher nach dem ersten Weltkrieg, der eine in der Sowjetunion, der andere in Österreich, nahezu an Wunder grenzende Erfolge bei schwergestörten und verwahrlosten Kindern und Jugendlichen hatten. Ähnlich wie diese Pädagogen wollte ich den Kindern in der Sonderschule begegnen, nämlich mit viel Verständnis und absoluter Milde und Güte. Ich nahm als sicher an, daß die Schüler auf mein freundliches Angebot nach einiger Zeit ebenso freundlich reagieren würden. So begann ich meine Arbeit recht hoffnungsvoll. Nach vierzehn Tagen

---

1) Vor der Einführung des Referendariats in Hessen waren alle Lehranwärter apl., d.h. außerplanmäßige Lehrer. Sie unterrichteten - bei vollem Lehrergehalt - 24 Stunden pro Woche im ersten 'Lehrjahr', alle weiteren Jahre 25 Stunden. Sie wurden von Anfang an als vollgültige Lehrer mit Klassenführung in die Stundenplanung einbezogen. Jeweils einmal im Monat war ein ganzer Tag Ausbildungsseminar (Hauptseminar) und ein halber Vormittag Fachseminar. Die zweite Lehrerprüfung wurde in der Regel nach 3 Jahren, manchmal auch erst nach 5 Jahren abgelegt.

2) Ein grundständiges Studium für das Lehramt an Sonderschulen gab es damals noch nicht.

Unterricht hatte ich dann schon zehn Pfund abgenommen, war nachmittags völlig erledigt und heulte los bei jedem schiefen Blick.

Man hatte mich in eine für damalige ländliche Verhältnisse noch übliche Klasse gesteckt: 24 Kinder im Alter zwischen 8 und 13 Jahren, einige am Rande der geistigen Behinderung, andere sehr intelligent, aber offensichtlich äußerst schwach in den Schulleistungen. Auch war der Leistungsstand der Schüler sehr unterschiedlich, was ich aber erst nach und nach herausfand; einige waren durch meinen Unterricht völlig überfordert und wurden mißmutig, andere langweilten sich und versuchten, sich die Zeit mit amüsanteren Tätigkeiten zu vertreiben. Zeit zu hospitieren und die Klasse kennenzulernen wurde mir keine eingeräumt; ich wurde vom ersten Schultag an als volle Lehrkraft gebraucht. Dennoch erscheint mir im nachhinein meine zweite Ausbildungsphase noch humaner als das, was heute im Referendariat geschieht. Immerhin gab es keine Lehrerarbeitslosigkeit, um Noten mußte nicht gekämpft werden, Konkurrenz der Lehreranfänger untereinander war kaum vorhanden; eigene Unterrichtsentwürfe wurden freigiebig weitergegeben und nicht wie Augäpfel gehütet. Besuch von Ausbildungsleitern, Schulräten usw. war selten. Ich empfand es als große Erleichterung, daß im ersten Halbjahr in F. sich kein Ausbilder meinen Unterricht anschaute. Ich hätte zwar nichts gegen die Hilfe meiner Kollegen gehabt; diese aber schienen mir durch ihre eigene Arbeit schon voll ausgelastet. Sie verließen mittags genau wie ich fluchtartig die Schule. Sich nachmittags zu besuchen, hatte wohl keiner Interesse; wir wohnten weit voneinander entfernt und hatten wohl auch ziemlich unterschiedliche 'Privatleben'.

So beschränkte sich mein schulisches Leben in erster Linie auf den Kontakt mit den Schülern meiner Klasse. Kinder kannte ich bisher vor allem aus der pädagogischen und psychologischen Literatur. Ich hatte zwar im Rahmen meines Studiums zwei vier-

wöchige Praktika gemacht, aber ich war in Klassen gewesen, die die Klassenlehrerinnen in mütterlich-autoritärer Weise schon lange unterrichteten und fest im Griff hatten. Bei meinen eigenen Unterrichtsversuchen waren die Mentorinnen anwesend; die Stunden verliefen zwar ein bißchen holprig, aber ohne größere Disziplinprobleme. So nimmt es nicht wunder, wenn ich - zwar mit hehren Vorsätzen im Kopf, aber völlig unzulänglich ausgebildet - auf der ganzen Linie scheiterte, als ich meine Lehrertätigkeit aufnahm. Die Schüler zeigten ein Verhalten, das mich immer wieder erstaunte und zutiefst verunsicherte.

Daß meine Schüler Lernstörungen zeigen würden, damit rechnete ich. Dem wollte ich mit viel Geduld, ausführlichen Erklärungen und sorgfältig präparierten Lernhilfen begegnen. Ihre Konzentrationsstörungen, leichte Ablenkbarkeit und ihr geringes Interesse für schulische Lerngegenstände überraschte mich ebenfalls nicht. Ich schrieb sie den bisherigen Mißerfolgen beim Lernen zu und den langweiligen Inhalten der Schulbücher. Ich dagegen wollte sie mit interessanten und spannenden Dingen im Unterricht konfrontieren und hoffte auf rege Mitarbeit. Was ich allerdings nicht erwartet hatte, waren die heftigen affektiven Ausbrüche, die das Lernen der Kinder begleiteten. Wenn ihnen eine Aufgabe zu schwer erschien, sie eine Arbeitsanweisung nicht verstanden oder ihnen ein Unterrichtsinhalt nicht paßte, fragten sie nicht nach oder warteten auf eine abermalige Erklärung, sondern gerieten in heftige Erregung, schrieen in der Klasse herum "So eine Scheiße mach ich nicht", "ich hab' keine Lust", "mach ich sowieso nicht" oder beschimpften mich. Wenn sie sich bereit gefunden hatten, eine Arbeitsaufgabe in Angriff zu nehmen, gerieten sie schon beim geringsten Auftauchen von Schwierigkeiten in Wut, zerrissen das Arbeitsblatt oder das ganze Heft und waren kaum zu bewegen, es erneut zu probieren. Die Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten war völlig unrea-

listisch, sie pendelte zwischen totaler Geringschätzung und völliger Überschätzung der eigenen Person und steigerte sich oft zu Größenfantasien. Ihre Frustationstoleranz oder Anstrengungsbereitschaft war äußerst gering. Der geringste Anlaß war geeignet, Wutausbrüche zu provozieren, die an Gegenständen, Klassenkameraden und Lehrerin abreagiert wurden. Oft folgte solchen aggressiven Ausbrüchen tiefe Apathie und Desinteresse am Unterricht. Die Schüler waren nicht mehr ansprechbar im weiteren Verlauf des Vormittags.

Diese diffuse und unkontrollierbare Wut und Aggressionsbereitschaft beschränkte sich jedoch nicht nur auf das Lernverhalten der Kinder. Noch massiver kam sie zum Ausdruck im Verhalten der Kinder untereinander. Aus geringfügigstem Anlaß ("der hat meinen Bleistift runtergeworfen") entstanden Prügeleien, die mit bitterem Ernst durchgefochten wurden. Die Hofpausen wurden für einige Schüler regelmäßig zu Prügelorgien, die noch im Klassenraum fortgesetzt wurden. Lautstarkes gegenseitiges Beschimpfen war an der Tagesordnung. Stärkere Schüler schlugen schwächere, größere Schüler kleinere mit äußerster Rücksichtslosigkeit. Außenseiter in der Klasse wurden gehänselt und schikaniert bis zu deren völliger Verzweiflung. Von mir auf das Unrecht ihres Tuns hin angesprochen, zeigten sich die Schüler völlig uneinsichtig und ohne sichtbare Gemütsbewegung. "Der ist selber schuld, warum glotzt der mich so an" rechtfertigte ein kräftiger, großer Schüler sein brutales Vorgehen gegen einen Winzling. Die Schüler vertrugen nicht die leiseste Kritik. Auch meine Person blieb nicht von ihren Aggressionen verschont. Trotz meiner Bemühungen, immer freundlich zu bleiben, wurde ich häufig grob beschimpft, mein Unterricht und meine Vorschläge wurden abgelehnt, ich wurde als völlig unfähig heruntergemacht und dauernd aufgefordert, härter durchzugreifen, Strafarbeiten und Ohrfeigen zu verteilen. Die Schuld für das Chaos in der Klasse wurde mir zugeschoben.

Natürlich gab es auch freundliche, aufgeschlossene Kinder in meiner Klasse, die mir keine Schwierigkeiten bereiteten und gutwillig alles mitmachten, was ich vorschlug, die bei Anstrengungen nicht gleich aufgaben, ihre gute Laune den ganzen Vormittag bewahrten, mir beim Aufräumen des Klassenzimmers halfen und mir zu verstehen gaben, daß sie wohl wüßten, wie schwer ich es hätte. Aber nicht diese Schüler beschäftigten mich während des Vormittags und zu einem großen Teil auch noch am Nachmittag und während meiner Freizeit. Es waren die unkontrollierten Wutausbrüche und die Gewalttätigkeit einiger Kinder, die mich betroffen und nahezu handlungsunfähig machten. Ihre aggressiven Ausbrüche beim Lernen erfüllten mich mit Schrecken. Da sie auf meine freundlichen Bemühungen, ihnen behilflich zu sein, nicht eingehen wollten oder konnten, wurde ich zusehends ratloser. Ihre Prügeleien während der Pausen beunruhigten mich nicht so sehr, da ich selber einen Großteil meiner Kindheit "auf der Straße" verbracht habe, wo wir Kinder auch nicht sonderlich zimperlich miteinander umgingen. Was mich aber selber mit kaum verhohlener Wut erfüllte, war ihre Brutalität und die Grausamkeit in ihrem Verhalten. Hier wechselten bei mir Verzweiflung und der Wunsch, die Übeltäter selber zu verprügeln, einander ab. Ich nahm mich natürlich zusammen und schlug kein Kind, aber es konnte schon passieren, daß ich Streithähne unsanft auseinanderriß oder einen Tobenden mit Gewalt aus der Klasse herausexpedierte. Auch merkte ich, wie meine Gutmütigkeit und ruhige Gemütsverfassung sich immer mehr verschlissen, meine Stimme sich immer mehr erhob und ich schließlich zu meinem eigenen Entsetzen anfing, Schüler anzubrüllen.

Von meinen Kollegen erfuhr ich damals keine Hilfe. Meine Klasse lag im Keller; der Geräuschpegel drang nicht zu anderen durch, also fiel ich nicht so auf. Auf meine seltenen Klagen gaben sie mir die altbekannten Antworten; härter durchgreifen, strafen, Briefe an die Eltern. Meine Skrupel

diesbezüglich teilten sie nicht. Einige wenige Kollegen zeigten Verständnis, hielten meine Klagen aber nur für die üblichen Anfangsschwierigkeiten, die ich überwinden würde.

Nach einem halben Jahr (Oktober 1967) wurde ich auf meinen Wunsch an eine Frankfurter Sonderschule versetzt. [2] Die Schule befand sich in einem proletarischen Viertel. Zu ihrem Einzugsgebiet zählten auch zahlreiche Notunterkünfte. Die Schüler meiner neuen Klasse waren zwar alters- und leistungshomogener als die in F., zeigten aber ansonsten ähnliche Verhaltensstrukturen. Sie waren eher noch aggressiver als die Kinder in F. Die Kollegen an der neuen Schule waren offener im Umgang miteinander. Sie berichteten freimütiger über die Schwierigkeiten, die ihnen einige Schüler bereiteten. Ich fühlte mich an der neuen Schule wohler, war jedoch mit meinen Schwierigkeiten im Unterricht nach wie vor auf mich selbst verwiesen. Auch die Besuche meiner Ausbildungsleiter, die jetzt langsam einsetzten, änderten daran nichts. Selber von der Volksschule kommend, hatten diese Leute wenig Ahnung von sonderschulspezifischen Erziehungsproblemen. Sie verwiesen mich auf sonderpädagogische Literatur, in der ich zwar keine Hilfe, wohl aber bestätigt fand, was ich inzwischen selbst herausgefunden hatte, daß nämlich Lernstörungen selten ohne Verhaltensstörungen auftreten.[3] Bei R. Müller hieß es dazu, daß "die Zahl der verhaltensgestörten, erziehungsschwierigen Schüler derartig

---

1) Jedoch konnte ich beobachten, daß sich die Schüler meiner Kollegen nicht weniger aggressiv im Schulhaus und auf dem Hof herumprügelten, daß sie ebenschäufig Einrichtungsgegenstände malträtierten und keineswegs einen ausgeglicheneren Eindruck machten als meine Schüler. Am müden und häufig zermürbten Gesichtsausdruck meiner Kollegen konnte ich ablesen, daß sie es auch nicht leicht hatten mit ihren Schülern. Und oft wurden im Lehrerzimmer vernichtende Urteile über die Charaktereigenschaften von Schülern gefällt, in denen ein gehöriges Maß kaum unterdrückter Wut über diese zum Ausdruck kam.

2) An dieser Schule blieb ich zehn Jahre bis zu meiner Abordnung an die Universität Frankfurt, unterbrochen lediglich von zwei Jahren Zusatzausbildung in Sonderpädagogik in Marburg.

3) Vgl. Bracken 1968, Müller 1966, Begemann 1970, Kasztantowicz 1966.

zugenommen hat, daß die eigentliche Aufgabe der Hilfsschullehrer, nämlich Lebenshilfe für das schwach begabte Kind zu leisten, nur noch beschränkt durchgeführt werden kann. Die pädagogischen Energien der Lehrer verbrauchen sich weitgehend in den Bemühungen um die Resozialisierung und Reintegration des sozial unangepaßten Kindes" (1966, S.97).

In der sonderpädagogischen Literatur der damaligen Zeit tauchte das aggressive Verhalten von Schülern unter den verschiedensten Bezeichnungen auf wie z.B. Ungehorsam, Trotz, Sturheit, Aufsässigkeit, Feindseligkeit, Zerstörungswut, Halsstarrigkeit, Disziplinlosigkeit. Kinder wurden bezeichnet als frech, verwahrlost, destruktiv, sadistisch und grausam. Jedoch, obwohl anerkanntermaßen aggressives Verhalten von Kindern und Disziplinkonflikte als große Störmomente im Unterricht angesehen wurden und noch werden, ließ und läßt sich in der heilpädagogischen Literatur zu diesem Themenkomplex nahezu keine brauchbare und für unterrichtspraktische Zwecke verwendbare Hilfe finden. Bei meiner damaligen Durchsicht der heilpädagogischen Literatur stieß ich stattdessen auf einen Wust konservativer ideologischer Grundannahmen wie Tendenzen zu sozial-darwinistischer Betrachtungsweise, die Behauptung angeborener Intelligenz und Begabung, wie auch anlagemäßig abnormer Charakterstrukturen und ein theoretisches Selbstverständnis, das Sonderpädagogik vorzugsweise als Anpassungstechnik begriff. [1] Die wichtigsten Texte der Lernbehinderten- wie auch der Verhaltensgestörten-Pädagogik beschränkten sich vorwiegend auf die Beschreibung und Klassifizierung der Andersartigkeit der Schüler und deren abweichenden Verhaltens. Als Ursachen dafür fand ich bloße Aufzählungen ohne erklärenden Zusammenhang zwischen Ursache und gezeigtem Verhalten. Angeführt wurden stets Hirnschädigungen, konstitutionelle Mängel, frühkindliche Organschädigungen, Vererbung, falsche

---

1) Inzwischen hat auch die Sonderpädagogik den Anschluß an eine kritische und sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik gefunden.

Erziehung oder ein schlechtes Milieu. Welche Ursache jedoch zu welchem Erscheinungsbild führte und warum, wurde nicht geklärt. Ebenso vage waren die vorgeschlagenen Erziehungsmaßnahmen: eine positive, liebevolle Beziehung zum Kind, Zusammenarbeit mit den Eltern, therapeutische Maßnahmen wie Spieltherapie, Gruppentherapie, die aber nicht näher erklärt wurden und anscheinend auch Psychotherapeuten vorbehalten werden sollten. Hilfe fand ich hier keine. So war ich gezwungen, mich anderweitig umzusehen.

Auf meiner Suche nach Hilfestellung für die Probleme meines schwierigen pädagogischen Alltags kam ich mit vielen Einzelwissenschaften in Kontakt. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Didaktik und Unterrichtsforschung waren nur mangelhaft in der Lage, mir das Verhalten meiner Schüler zu erhellen, geschweige, daß sie mir Handlungsanweisungen für pädagogische Interventionen lieferten. Psychologie, vor allem als Lern-, Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie, erweiterte meine Kenntnisse bezüglich der Aggressivität; ihre Forschungsergebnisse ließen sich jedoch nur auf dem Hintergrund einer umfassenden gesellschaftswissenschaftlichen Sozialisationstheorie interpretieren. Das theoretische Studium therapeutischer Verfahren schließlich ergänzte meine Bemühungen bei der Entwicklung pädagogischer Handlungsstrategien. Aus der Beschäftigung mit mehreren wissenschaftlichen Disziplinen erwuchs so für mich ein Verständnis der Aggressionsgenese und ihrer pädagogischen Bewältigung im Unterricht, das ich in dieser Arbeit wiedergeben will. Dabei bin ich mir im klaren, daß dieser Versuch noch nicht dazu taugt, die vielgestaltigen Theorieelemente zum Problem der Aggressivität und ihrer erzieherischen Beeinflussung zu einem einheitlichen Aussagesystem zusammenzufassen.

Mit dieser Arbeit richte ich mich in erster Linie an Berufsanfänger, da ich bei ihnen ähnliche Schwierigkeiten und Belastungen durch aggressive Kinder vermute, wie ich sie sel-

ber zu Beginn meiner Tätigkeit erfahren habe. Allerdings will ich keine Rezepte liefern für den Umgang mit aggressiven Kindern. Das ist - wie ich noch nachweisen möchte - auch gar nicht möglich, da der Unterricht als Feld menschlicher Interaktion nicht Gesetzmäßigkeiten unterliegt, die in immer gleicher Weise ablaufen. Lehrer und Schüler konstituieren erst ihren Interaktionszusammenhang durch ihre je individuelle lebensgeschichtlich erworbene Eigenart. Damit will ich natürlich nicht bestreiten, daß schulische Interaktionsstrukturen schon weitgehend vorgegeben sind durch den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang, in dem sie stehen. Es besteht jedoch trotz institutioneller und rollenmäßiger Festgelegtheit ein Interpretations- und Handlungsspielraum, in den Schüler und Lehrer seit je her ihre "private" Persönlichkeit eingebracht haben.

Nach zehn Jahren Unterricht in der Schule für Lernbehinderte [1], nach der Lektüre zahlreicher Bücher und ebenso zahlreichen Diskussionen mit Kollegen und Lehrerstudenten, mit Schülern und ihren Eltern, nach einigen Gruppendynamik-, Supervisions- und Selbsterfahrungsexperimenten glaube ich, die Angst vor meiner eigenen Aggression und derjenigen meiner Schüler in rationalere Bahnen gelenkt und einen befriedigeren Umgang mit ihr erlernt zu haben. In dieser Arbeit möchte ich darstellen, welche pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse mir geholfen haben, meinen Unterricht und die Beziehungen innerhalb der Klasse so zu gestalten, daß sie von den Schülern und mir angst- und aggressionsfreier, an manchen Tagen sogar ausgesprochen lustvoll, erlebt werden konnten. Vielleicht kann die Lektüre dieser Arbeit Berufsanfängern bei ihren anfänglichen Schwierigkeiten mit aggressiven Schülern Hilfestellung leisten und ihnen Umwege ersparen. Die Darstellung und Auswertung der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Texte folgt dem Gang meines persönlichen Forschungs- und Erkenntnisprozesses.

---

1) Ich bin z.Z. Pädagogische Mitarbeiterin des Instituts für Sonder- und Heilpädagogik an der Frankfurter Universität.

Literatur zu 1. EINLEITUNG

BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970

BRACKEN, H. v. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968

KASZTANTOWICZ, U.: Erziehen und Heilen. Donauwörth 1966

MÜLLER, R.: Die Verhaltensgestörten in der Hilfsschule (SoL). In: Schule und Psychologie, Jg. 13/1966

2. PROBLEME BEI DER DEFINITION VON AGGRESSION

Von der damaligen Sonderpädagogik in Stich gelassen, wandte ich mich wieder der Universität Frankfurt zu, diesmal als Gasthörer. Ich belegte Seminare über Aggressionstheorien, weil ich mir hierdurch Aufschlüsse über das Verhalten meiner Schüler erhoffte. Die Seminare beschäftigten sich im wesentlichen mit der Vergleichenden Verhaltensforschung, der Frustrations-Aggressionstheorie, der Lerntheorie und der Psychoanalyse. Was ich damals gelernt habe und welche Schlußfolgerungen ich für meine pädagogische Praxis daraus zog, möchte ich im folgenden darstellen.

Mich und die anderen Seminarteilnehmer beschäftigte zunächst die Frage, was überhaupt unter Aggression bzw. Aggressivität zu verstehen sei:

Aggression oder Aggressivität sind alltägliche Lebensvorgänge oder Erscheinungen, mit denen jeder tagtäglich zu tun hat. Sie gehören sozusagen zur alltäglichen, allgegenwärtigen Erfahrung. Versucht man jedoch zu definieren, was Aggression oder Aggressivität ist, stellt sich Verwirrung ein. Es zeigt sich nämlich, daß eine Vielfalt von Erscheinungen, die untereinander völlig verschieden sind, mit dem gleichen Begriff bezeichnet werden können; ebenso daß die gleiche Verhaltensweise von verschiedenen Leuten als aggressiv oder nicht aggressiv interpretiert wird. [1] Die Palette dessen, was umgangssprachlich als Aggression bezeichnet wird, reicht dabei von wütenden Schimpfkanodaden, die ein verärgerter Schüler gegen seinen Lehrer losläßt, bis hin zur Völkervernichtung durch imperialistische Kriege, von Hänseleien kleiner Kinder untereinander bis zu grausamsten Folterungen politischer Gefangener. Diese Liste mag jeder selber nach Gutdünken fortsetzen.

---

1) "Die Verwendung des Wortes 'Aggression' läßt offen, ob damit eine Beschreibung oder Beurteilung des so bezeichneten Verhaltens gemeint ist" (Werbik / Munzert 1978, zitiert in Jüttemann 1982, S. 296). Mummendey fordert dementsprechend, "den Aggressionsbegriff als Beurteilungsresultat einer sozialen Interaktionssituation zu betrachten" (Mummendey 1982, S. 325).

Als Erscheinung ist Aggression sicherlich so alt wie die Menschheit selber [1]; jedoch zwingt das Ausmaß und die Bedrohlichkeit, die sie im Verlauf der jüngsten Geschichtsepoche angenommen hat, zu einer immer eingehenderen Beschäftigung mit ihr. So ist in den letzten Jahren die Literatur, die sich mit der Erforschung des Wesens und den Ursachen von Aggression beschäftigte, ungeheuer angewachsen. Es haben die unterschiedlichsten sozialwissenschaftlichen Richtungen einen beträchtlichen Anteil ihrer Forschungsinteressen der Erhellung des Phänomens Aggression zugewandt. Hier wäre vor allem die Vergleichende Verhaltensforschung, die Psychoanalyse und die Lernpsychologie zu nennen [2].

Aggressivität in den verschiedensten Formen durchzieht den Schulalltag, sei es Aggressivität von Schülern gegen Lehrer oder umgekehrt, sei es Aggressivität der Schüler oder Lehrer untereinander. Jedoch trotz der Allgegenwart von Aggression im Schulalltag wird sie nur selten offen besprochen. Sie wird verdrängt, soweit wie möglich bestraft bei anderen (Kindern), bei sich selbst (Lehrern) verleugnet. Als Aggression wird in der Schule in der Regel das bezeichnet, was die Ordnung stört, d.h. was dem Lehrer Schwierigkeiten bereitet beim Aufrechterhalten von Ruhe und Disziplin. Die versteckte Aggression, die in Form von Strenge, Unfreundlichkeit, Unhöflichkeit u.ä. vom Lehrer ausgeht und sich im Rahmen der bestehenden Ordnung bewegt, wird meistens nicht benannt. Aber auch von Lehrer zu Lehrer differiert, was als Aggression bezeichnet wird. Was für den einen ein Streich ist und mit einem Lächeln erledigt wird, ist für den anderen ein nicht straflos zu belassender Angriff gegen seine Person oder ein Verstoß gegen eine unumstößliche Ordnung.

---

1) vgl. dazu Kofler (1973) S. 66 f., Schmidbauer (1972)

2) Natürlich auch die Politischen Wissenschaften mit ihrem jüngsten Sproß, der Friedensforschung. Mich interessiert jedoch mehr die gesellschaftliche Mikroebene der Schule, wenn ich auch sehe, daß deren Strukturen sich herleiten aus der gesamtgesellschaftlichen Organisation.

Es herrscht also Verwirrung über Aggression. Um so wichtiger sollte es für jeden Lehrer oder anderweitig pädagogisch Beschäftigten sein, sich mit den Forschungsergebnissen der genannten Sozialwissenschaften auseinanderzusetzen. Es ist pädagogisch nicht unerheblich, welche der vielen theoretischen Meinungen über Aggression man teilt, ob man die Aggression auf ein spontanes angeborenes Triebpotential zurückführt, das bei Kindern - sobald es wirksam wird - unterdrückt und gebändigt werden muß, oder ob man annimmt, daß Aggressivität durch Nachahmen aggressiver Modelle entsteht und demzufolge sein eigenes Verhalten als Erzieher danach einrichtet. Allzu voreilig werden auch von pädagogischer Seite vereinfachende Vorstellungen übernommen und gehen unhinterfragt in eine Theoriebildung mit ein, die Aggression als notwendiges Übel menschlichen Daseins ansehen oder auch an eine unausweichliche Frustrations-Aggressionsverknüpfung glauben. Was nottut, ist gründliche Aufklärung über alle bisher gemachten Erklärungsversuche und deren kritische Reflexion unter pädagogischen Gesichtspunkten. Das Ergebnis wird voraussichtlich kein einfaches Erklärungsmodell für das Entstehen von Aggression sein, sondern eher ein komplexes Zusammenspiel verschiedenster Sichtweisen. Aber je mehr man über die Bedingungen und die Funktion von Aggression weiß, desto leichter wird es sein, solche praktischen Schlußfolgerungen daraus zu ziehen, die auch rational begründbar sind.

Wenn man versucht, sich darüber zu verständigen, was unter Aggression bzw. Aggressivität verstanden werden soll, so wird man finden, daß eine Definition, die allen Ansprüchen genügt und "in jeder Hinsicht befriedigend wäre" (Schott in Selg 1971, S. 135), es derzeit nicht gibt. [1] Nach gängigen Vorstellungen wird Aggression zumeist "als offene oder versteckte Äußerung von Feindseligkeit" (Enzyklop. Handbuch 1969, Sp. 22) verstanden.

---

1) Das Ringen um die Definition von Aggression als wissenschaftlichem Begriff hält unvermindert an. Vgl. die zahlreichen Beiträge dazu in Hilke/Kempf (1982), so vor allem die Aufsätze von Jüttemann, Mummendey, Werbik, Selg.

Dollard u.a. (1971) begreifen Aggression als Handlung, die die Person, auf die sie gerichtet ist, verletzen soll. Aggressivität gilt hier als die relativ stabile Bereitschaft eines Menschen, mit Aggressionen zu reagieren. Das Spektrum individuell-aggressiven Verhaltens reicht dabei vom feinen Spott über grobes Beschimpfen bis zum tätlichen Angriff, ja bis zur Destruktion des Opfers.

In diesem ungangssprachlichen Verständnis von Aggression liegt der Akzent stets auf der implizierten Feindseligkeit des Aggressors. Dabei beinhaltet die Bezeichnung "aggressiv" meistens auch noch ein moralisches Werturteil. Aus der Sicht des Urteilenden wird ein Angriff gegen die eigene Person oder Gruppe als aggressiv, als moralisch schlecht dargestellt, wohingegen das, was man anderen zufügt, als Verteidigung deklariert oder z.B. in der Erziehung als im Interesse des Zöglings liegend behauptet. Aggressivität wird meist nur bei anderen wahrgenommen und moralisch verurteilt. Ein gutes Beispiel dafür liefert die Schule, in der in der Regel nur die Aggressivität der Schüler beklagt wird und nicht gesehen wird, welchen Zwang man diesen durch die Institution antut. "Wir müssen uns also vergegenwärtigen, daß in alle Festlegungen dessen, was jemand als Aggression definieren möchte, ein spezifisches, wenn auch nicht immer expliziertes Vorverständnis eingeht, das kein natürliches ist, sondern das sich im weitesten Sinne auf historisch entstandene Moralkodices oder Wertsysteme bezieht" (Horn 1972, S. 135).

Als aggressiv wird in unserer Gesellschaft derjenige bezeichnet, der gegen die herrschende Ordnung verstößt, wobei der legitime Charakter dieser Ordnung selber nicht infrage gestellt wird. Diese einseitige Wertung der Aggression vom Standpunkt der bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse teile ich nicht. Für mich ist die latente Gewalt, die tagtäglich von Inhabern von Macht in Form von Zwängen, Unterdrückung, Strafandrohungen u.a. ausgeübt wird, ebenso Aggres-

sion wie die bewußte oder unbewußte Gegengewalt, die sich gegen Herrschaft zur Wehr setzt. "Notwendig ist es vielmehr, aggressives Verhalten und dessen Motivationen auch dann als solche erkenntlich und bewußt zu machen, wenn sie infolge ihres Bündnisses mit der bestehenden Macht und Ordnung schwer erkennbar sind" (Kilian 1975, S. 81).

Das führt zu der Erkenntnis, daß eine rein psychologische Betrachtung der Aggression nicht möglich ist, sondern immer auch eine sozialwissenschaftliche Anaylse erfordert. Was bei der Definition von Aggression so viel Schwierigkeiten bereitet, hat seinen Ursprung jedoch nicht nur darin, daß jeweils spezifische politische Interessen, gesellschaftstheoretische Annahmen, Moral- und Wertvorstellungen, die meist nicht näher erklärt werden, mit in sie eingehen. Zusätzliche Probleme ergeben sich aus der Vermischung von affektiven und operativen Aspekten der Aggression.

Einen Zugang zu einem differenzierteren Verständnis von Aggression versucht Nolte, der von Aggression im "engeren" und im "weiteren" Sinne spricht. Dabei versteht er unter Aggression im engeren Sinne "die destruktive Aggression, die in mehr oder weniger starker und bewußter subjektiv-intentionaler Feindseligkeit auf die Beeinträchtigung der Integrität des Aggressionsobjektes gerichtet ist" (Nolte 1971, S. 129). Aggression im weiteren Sinne "bezeichnet den subjektiv zunächst und primär nicht feindseligen Angriff auf Realität zum Zwecke individueller Objektbewältigung" (Nolte 1971, S. 129). Diese Aggressionsform kann man gleichsam als "konstruktive" Aggression bezeichnen, obwohl ihre Auswirkungen objektiv destruktiver Natur sein können.

Elhard unterscheidet drei Gruppen aggressiven Verhaltens:

"a) aktiv-spontane (vermutlich endogene) Aggression ohne subjektive Feindseligkeit: Objekt soll erreicht, handhabbar und bemeistert werden,

b) re-aktive defensive Aggression mit Feindseligkeitsanteil als Angstabwehr: Objekt soll als provokant schädigend zurückgewiesen werden,

c) (ursprünglich vermutlich re-aktive) 'aktiv'-destruktive Aggression mit überwiegender und subjektiv intendierter Feindseligkeit und Zerstörungstendenz: Objekt soll verletzt, beseitigt oder gequält werden" (Elhard zitiert in Ulich / Mertens 1973, S. 149).

Eine Aggressionstheorie, die für eine kritische Pädagogik von Nutzen wäre, hätte zu klären, aufgrund welcher Bedingungen aktiv-spontane Aggression, die der Durchsetzung berechtigter Lebensinteressen des Individuums dient, in re-aktiv-destruktive verwandelt wird, die das Recht des anderen auf psychische und körperliche Unversehrtheit infrage stellt. Und sie müßte Anleitungen geben, wie diese a-soziale, destruktive Form der Aggression, die zur Bemeisterung konflikthafter Situationen nichts beitragen kann, sondern lediglich in eine Sackgasse von Leiden und Scheinbefriedigung führt, wieder in konstruktive gekonnte Aggressionsformen transformiert werden kann. Denn es kann nicht Ziel der Erziehung sein, Aggression ausschließlich zu beseitigen. Vielmehr sollen Heranwachsende befähigt werden zur Selbstbehauptung und Durchsetzung eigener Interessen auch gegen den Willen anderer (meist der Erwachsenen) bei gleichzeitiger Berücksichtigung und Einfühlung auch in deren Interessen.

Literatur zu 2.

DOLLARD / DOOB / MILLER / MOWRER / SEARS: Frustration und Aggression. Weinheim 1971

ENZYKLOPÄDISCHES HANDBUCH DER SONDERPÄDAGOGIK. Berlin 1965 ff.

HILKE / KEMPF (Hrsg.): Aggression. Bern, Stuttgart 1982

HORN, K.: Psychoanalyse - Kritische Theorie des Subjekts. Frankfurt 1972

JÜTTEMANN, G.: "Aggression" als wissenschaftlicher Begriff. Versuch einer Explikation. In: Hilke/Kempf (1982)

KILIAN, H.: Aggression und Herrschaft. In: Grolle/Lenski/Thelen: Vorurteile, Angst und Aggression - Texte und Materialien.
Hrsg.: Hessische Landeszentrale für Politische Bildung, Arbeitshefte 14. Wiesbaden 1975

KOFLER, L.: Aggression und Gewissen. München 1973

LEPENIES, W., NOLTE, H.: Kritik der Anthropologie. München 1971

MUMMENDEY, A.: Zum Nutzen des Aggressionsbegriffes für die psychologische Aggressionsforschung. In: Hilke/Kempf (1982)

NOLTE, H.: Über gesellschaftstheoretische Implikationen des Aggressionsbegriffs. In: Lepenies/Nolte (1971)

SCHMIDBAUER, W.: Die sogenannte Aggression. Hamburg 1972

SCHOTT, F.: Was ist Aggression? In: Selg, H. (Hrsg.) 1971

SELG, H. (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Stuttgart 1971
ders.: Aggressionsdefinitionen - und kein Ende? In: Hilke/Kempf (1982)

ULICH, D. / MERTENS, W.: Urteile über Schüler. Weinheim 1973

WERBIK, H.: Zur terminologischen Bestimmung von Aggression und Gewalt. In: Hilke/Kempf (1982)

3. DIE ENTSTEHUNG VON AGGRESSIVITÄT

Um dem Problem der Aggressivität von Schülern theoretisch näher zu kommen, müssen meines Erachtens Interaktions- und soziale Beziehungen zwischen Kind und Sozialisationspartnern untersucht und rekonstruiert werden. Dabei darf nicht - wie es die ältere Psychoanalyse und Sozialisationsforschung gerne tut - bei den Entwicklungsprozessen der frühkindlichen familiären Stufe stehengeblieben werden, sondern es müssen sämtliche Phasen der Sozialisation und ihrer Instanzen (Kindergarten, Schule, Peer-Group) in die Untersuchung miteinbezogen werden.

Es scheint mir bislang jedoch keine Sozialisationstheorie zu existieren, die den Gesamtbereich der primären und sekundären Sozialisation zu erfassen in der Lage wäre. Dementsprechend gibt es auch keine umfassende sozialwissenschaftliche Theorie zur Entstehung von Aggressivität, vielmehr bestehen zahlreiche wissenschaftliche Forschungsrichtungen, die Aufklärung über das Problem der menschlichen Aggression geben wollen. Für diese Arbeit bediene ich mich daher einzelner Theorieelemente aus den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen, so vor allem solcher einer sich sozialwissenschaftlich verstehenden Psychoanalyse [1], schichttheoretisch-sozialstruktureller Forschungen, der Lerntheorie und des symbolischen Interaktionismus. Aus diesen Theorien werden die mir in meinem Zusammenhang plausibel erscheinenden Argumentationsfiguren herausgezogen und dargestellt. Ich bin mir der Unzulänglichkeit dieser Vorgehensweise bewußt, sehe mich aber außerstande, die noch ausstehende umfassende Aggressionstheorie selber zu liefern.

---

1) wie sie z.B. von Lorenzer vertreten wird.

3.1. AGGRESSIONSTHEORIEN

3.1.1. DIE AGGRESSIONSTHEORIE DER VERGLEICHENDEN VERHALTENSFORSCHUNG

Die Vergleichende Verhaltensforschung wird im deutschen Sprachraum hauptsächlich durch Konrad Lorenz und Irenäus Eibl-Eibesfeld vertreten. Ihre Aggressionstheorie soll hier dargestellt werden, nicht weil ich ihr irgendeinen erklärenden Wert beimesse, sondern weil sie sich bei uns in Deutschland großer Popularität erfreut und auch das Denken vieler Pädagogen beeinflußt, für die die Prügeleien und Zerstörungsakte von Kindern lediglich Ausdruck eines natürlichen Aggressionstriebes sind, für den Schule und Lehrer nicht verantwortlich sind, der aber nach Kräften eingedämmt und kanalisiert werden muß.

Die Vergleichende Verhaltensforschung ist der Auffassung, daß die tierische wie die menschliche Aggression gegen Artgenossen eine angeborene instinktartige Verhaltensdisposition ist. Für das Tier habe sie durchaus arterhaltende Funktion. Sie diene einmal der Abstoßung der verschiedenen Tiere einer Art, so daß diese sich gleichmäßig über den zur Verfügung stehenden Lebensraum verteilen und damit Futterquellen für jeden in ausreichendem Maß gesichert sind. Zum anderen sorgen Rivalenkämpfe dafür, daß das kräftigste Tier sich durchsetzt, so daß die Auswahl des Stärksten zur Weiterzucht gewährleistet ist. Des weiteren garantiere die durch Kämpfe hergestellte Rangordnung der zusammenlebenden Tiergruppen eine feste Struktur, in der der Beste Gruppenleiter wird. Nach Lorenz werden so die Chancen zum Überleben und zur Erhaltung der Art erhöht, und in dieser Funktion steht die Aggression durchaus im Dienste des Lebens; beim Menschen jedoch sei der Aggressionstrieb durch die ständig zunehmende Komplexität der vom Menschen selbst geschaffenen Lebensbedingungen entartet und könne verheerende Folgen annehmen.

Nun ist der Aggressionstrieb nach Lorenz aber kein reaktives Vermögen, das bestimmter auslösender Reize bedarf. Bei Nichtvorhandensein dieser Reize setzt er sich auch spontan in Bewegung. Das hat man sich etwa so vorzustellen: Für jedes Instinktverhalten existiert eine bestimmte reaktionsspezifische Energiemenge, die sich nach jeder Entladung des Instinktes neu bildet. Findet ein Abreagieren nicht statt, so staut sich sozusagen die Energie - wie Dampf in einem Überdruckkessel - und verlang nach Abfuhr. Bietet die Außenwelt dem Organismus keine natürlichen Auslösereize, so kommt es gleichsam zur Explosion, d.h. aggressives Verhalten tritt spontan auf.

Bei Tieren gibt es nun Aggressions- und Tötungshemmungen einem artgleichen Gegner gegenüber. Kampfverhalten wird z.B. ritualisiert durch Droh- und Imponiergehabe. Die tödliche Verletzung des Rivalen wird verhindert durch dessen Unterwerfungsgebärde.

Lorenz nimmt an, daß die für das Tierreich erforschten Verhaltensweisen für alles Lebende und somit auch für den Menschen gelten. Jedoch durch die Entwicklung des Menschen weg von der Natur, durch die Erfindung von Werkzeugen und von Waffen, durch die ständige Vergrößerung menschlicher Sozietäten, enges Zusammenleben, dauernde Überfüllung ist zwar dem Menschen der Aggressionstrieb nicht abhanden gekommen - wohl aber die artspezifischen Aggressions- und Tötungshemmungen. Daher schlägt Lorenz zur Lösung des Aggressionsproblems u.a. auch ritualähnliche Abreaktionsformen vor, z.B. Sportveranstaltungen. Letztendlich glaubt Lorenz jedoch nicht an die vernünftige Lösung der Aggressionsproblematik durch den Menschen selber. Er setzt seine Hoffnungen in die Natur, die durch Selektion und Mutation dem Menschen zu einer neuen Instinktbasis verhilft, die ihn zum Leben auf dieser Erde erst richtig instand setzen wird.

Konrad Lorenz hat viele Kritiker gefunden innerhalb der Vergleichenden Verhaltensforschung wie auch von außerhalb. Da seine Theorien einem fatalen Denken Vorschub leisten, das letztlich alle Gewaltanwendung entschuldigt und den Menschen - auch den Pädagogen - aus der Verantwortlichkeit für sein eigenes Handeln entläßt zugunsten von obskuren "Konstrukteuren des Artenwandels" (1963, S. 413), die schon irgendwann einmal durch Mutation den Menschen mit friedlicheren Instinkten ausstatten werden, soll an dieser Stelle - nicht zuletzt wegen der großen Publizität, die das Buch von K. Lorenz auch unter Pädagogen erlangt hat - die Kritik noch einmal ausführlich dargestellt werden.

Die Belege und Ergebnisse, die Lorenz (und auch Eibl-Eibesfeld) bringen, sind einseitig an bestimmten Tierarten - vor allem Fischen und Graugänsen - gewonnen. Sie lassen sich nicht ohne weiteres auf alle Tierarten - geschweige denn auf den Menschen - übertragen. Um einen spontanen, universellen Aggressionstrieb nachzuweisen, reichen sie bei weitem nicht aus. Auch muß Lorenz sich den Vorwurf gefallen lassen, seine Belege einseitig ausgewählt und außerdem noch in die passende Form gebracht zu haben (vgl. Amélie Schmidt-Mummendey 1972, S. 12).

Nach dem amerikanischen Verhaltensforscher Scott ist aggressives Verhalten immer auf äußere Ursachen zurückzuführen. Nach Scott (1967) gibt es keine physiologischen Ursachen einer spontanen Reizung zum Kampf, die innerhalb des Körpers entsteht. Er konnte nachweisen, daß besonders aggressives Verhalten von Tieren auf vorheriges Lernen zurückzuführen war. Die von Lorenz beschriebenen Rattenschlachten ebenso wie die seiner Aussage nach hochaggressiven Affen müssen anderen Ethologen zufolge ins Reich der Fabel verwiesen werden (Selg 1971, S. 51).

Des weiteren lassen sich Einwände erheben gegen die Übertragung eines Energiemodells aus der Physik auf tierisches oder menschliches Verhalten. "Durch die Verwechslung bzw. Gleichsetzung von psychischer oder Verhaltensenergie als hypothetischem Konstrukt mit physikalischer Energie, deren Eigenschaften man allerdings tatsächlich untersuchen konnte, kann das Modell Exaktheit vortäuschen, die von seinem Gegenstand her gar nicht gegeben ist" (A. Schmidt-Mummenday 1972, S. 11).

Ihre große Publizität hat die Lorenz'sche Aggressionstheorie wohl ihrer enormen unstatthaften Vereinfachungen zu verdanken. Persönliche Bosheiten, Ohrfeigen, Prügel bis hin zu internationalen Kriegen und Völkervernichtung lassen sich auf ein gemeinsames menschliches Triebpotential zurückführen. Ausgespart bleibt die jeweils konkrete sozialwissenschaftliche Analyse, die allein es erlauben würde, das Auftreten eines bestimmten aggressiven Verhaltens in einer bestimmten Situation zu erklären. Geschichtliche, soziale, ökonomische Faktoren werden von Lorenz außer acht gelassen. Bei dieser energieökonomischen Betrachtungsweise scheint es völlig gleichgültig, wie die Spannung sich entlädt, ob durch die Beseitigung der sie auslösenden Objekte oder durch Abreagieren an irgend einem Ersatzobjekt. Demnach sind nicht rational begründbare Interessengegensätze die Auslöser sozialer Konflikte, sondern die Suche des Aggressionspotentials nach irgendwelchen Abfuhrmöglichkeiten.

Die Anzettelung eines Krieges kann verschiedene Ursachen haben: die Eroberung fremder Rohstoffquellen, Märkte, politischer Kontrolle etc. Mit der Behauptung eines menschlichen Aggressionsinstinktes kann man einen Krieg jedoch nie erklären, höchstens rechtfertigen. So meint Rattner, die "grandiose Verharmlosung des Aggressionsproblems muß für alle wohltuend wirken, die sich an den Massenverbrechen der letzten Jahrzente beteiligt haben. Das was sie taten, ...

entsprach ganz einfach dem menschlichen Aggressionstrieb, für den niemand etwas kann ..." (Rattner 1970, S. 35) und weiter "die Lehre vom Aggressionstrieb bietet einer gesellschaftlichen Verschleierungstechnik Vorschub, die dem konservativ-bürgerlichen Denken durchaus entspricht. Der Blick des Betrachters wird von den Mängeln innerhalb von Gesellschaft, Ökonomie, Erziehung, Sexualmoral, Herrschaftsverhältnissen abgelenkt und richtet sich nur noch auf die hypothetische "Instinktgrundlage" des Menschen, die sich menschlicher Willkür und Einflußnahme entzieht" (Rattner 1970, S. 35).

Die Zuständigkeit des Menschen für die Gestaltung und Veränderung seiner eigenen Verhältnisse wird bis auf weiteres verschoben; bis schließlich die Natur durch Mutation und Selektion eine neue Instinktbasis für den Menschen geschaffen hat.

Lorenz scheint einem seltsamen Zirkelschluß zum Opfer gefallen zu sein. Die Verhaltensweisen, die er bei seinen Mitmenschen wahrnahm, unter denen Aggressivität allerdings recht häufig auftritt, hat er, ohne sich dessen bewußt zu werden, auf tierisches Verhalten projiziert. Die an Tieren gewonnenen "Erkenntnisse" dienten ihm dann wiederum dazu, menschliches Verhalten zu erhellen. "Lorenz wußte nicht, welche Satire er auf die Menschen schrieb, als er nachwies, daß das, was die Philosophen als die bisherige höchste Errungenschaft der moralischen Leistung des Menschen feiern, nämlich die bürgerliche Moral, der Normalzustand des Tierreiches ist: freie Konkurrenz im Rivalenkampf unter Vermeidung des direkten, leiblichen Todes des Gegners, autoritäre Herrschaftsstruktur und eine streng gegliederte Unter- und Hackordnung, wechselseitige Achtung und Schonung in einer ingroup bei forcierter Aggression gegen jede outgroup usw." (Denker 1966, S. 112 f.)

3.1.2. DIE FRUSTRATIONS-AGGRESSIONS-HYPOTHESE

Im Jahre 1939 von den Psychologen Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears aufgestellt, wurde die Frustrations-Aggressions-Hypothese Grundlage für zahlreiche psychologische Untersuchungen. Wegen der Bedeutung, die sie dadurch erlangt hat, soll sie hier noch einmal dargestellt werden, wenn sie auch in ihrer ursprünglichen Form heute von niemand mehr vertreten wird. Die Autoren meinen, ohne die Annahme eines Aggressionstriebs auskommen zu können. Die Hypothesen, die die obengenannten Psychologen 1939 formulierten, lauteten: das Auftreten von aggressivem Verhalten setzt immer die Existenz einer Frustration voraus, und umgekehrt führt die Existenz einer Frustration immer zu irgendeiner Form von Aggression. Unter Frustration verstehen die Autoren die Verhinderung einer zielgerichteten Handlung des Organismus; als Aggression gilt eine Verhaltenssequenz, deren Zielreaktion die Verletzung derjenigen Person, auf die sie gerichtet ist, beinhaltet. Nicht immer läßt sich Aggression direkt beobachten in Form von körperlichen Handlungen wie Schlagen oder Beschimpfen. Oft spielt sie sich nur in der Fantasie oder im Traum ab. Sie kann gegen das Objekt, das als Quelle der Frustration wahrgenommen wird, gerichtet sein, kann aber auch auf ein völlig unbeteiligtes Objekt oder sogar auf das Selbst verschoben werden. Weitere Zusatzannahmen der Frustrations-Aggressions-Hypothese sind:

1) Die Stärke der Aggression wächst mit der Stärke der Frustration; kleinere Frustrationen können sich summieren, um eine Reaktion von größerer Stärke zu erzeugen, als man aufgrund der unmittelbar vorhergehenden frustrierenden Situation erwartet hätte.

2) Aggressionshandlungen können gehemmt werden durch Antizipation von Strafe. Dabei gilt, je größer der Grad der Hemmung einer direkten Aggressionshandlung ist, desto wahrscheinlicher wird das Auftreten von weniger direkten

Aggressionshandlungen. Wird z.B. die direkte Aggression gegen den frustrierenden Lehrer aus Angst vor Strafe aufgegeben, so tritt um so wahrscheinlicher Aggression gegen schwächere Schulkameraden, u.U. Schulmöbel auf.

3) Die Ausführung einer Aggressionshandlung stellt nach Ansicht von Dollard et al. eine Katharsis dar, die den Anreiz zu weiteren Aggressionshandlungen reduziert.

Die beiden Grundannahmen der Frustrations-Aggressions-Hypothese wirken auf den ersten Blick sehr einleuchtend und scheinen auch alltägliche Erfahrungen zu bestätigen. Dieser Tatsache verdanken sie wohl ihre Popularität. Bei näherer Betrachtung müssen sich die Autoren jedoch den Vorwurf gefallen lassen, recht unsystematisch und unkritisch vorgegangen zu sein. Die Belege, die sie für ihre Hypothese bringen, sind dürftig und stützen sich kaum auf systematische Beobachtungen. Sie wenden sich all zu sehr an den "gesunden" Menschenverstand ihrer Leser (vgl. auch Selg 1971, S. 13).

Schon der 1939 verfaßte Text enthält eine implizite Revision der Frustrations-Aggressions-Hypothese. Als Alternativreaktion auf Frustration erscheint nämlich Sublimierung im psychoanalytischen Sinne verstanden (1971, S. 51). Damit ist aber die behauptete zwangsmäßige Koppelung von Frustration und Aggression aufgehoben. Auf Grund der zahlreichen Angriffe fühlten sich die Verfasser zwei Jahre später genötigt, folgende Klarstellung zu treffen: der erste Teil der Frustrations-Aggressions-Hypothese wurde in seiner Originalfassung von 1939 noch einmal bekräftigt, während der zweite Teil neu formuliert wurde: "Frustration ruft Erregung zu einer Reihe verschiedener Reaktionen hervor, von denen eine die Erregung aggressiver Tendenz ist" (1966, S. 206).

Mögliche andere Reaktionen auf Frustration wären etwa Flucht, Apathie, Resignation, Regression, Somatisierung, Autismus oder Kreativität im Finden von Lösungsmöglichkeiten zur Aufhebung der frustrierenden Situation. Niemand wird leugnen, daß in unserer Gesellschaft Aggression eine häufig anzutreffende Reaktion auf Frustration darstellt. Dollard et al. lassen offen, ob die Beziehungen zwischen Aggression und Frustration angeboren oder angelernt sei (1966, S. 207).

Billigt man zu, daß noch andere Reaktionen auf Frustrationen möglich sind, dann muß man die Annahme, Aggression sei eine angeborene Reaktion, fallen lassen. Die Lerntheoretiker sind dementsprechend der Auffassung, daß Aggression wie andere Verhaltensweisen auch erlernt wird (s. dazu den nächsten Abschnitt). Aber sowohl sie - wie auch die Frustrations-Aggressions-Hypothese - bleiben die Erklärung dafür schuldig, warum gerade Aggression, statt z.B. konstruktive Konfliktbewältigung, in unserer Gesellschaft die vorherrschende Reaktion ist.

Die Frustrations-Aggressions-Hypothese war der Anlaß zu einer Unzahl von Untersuchungen in den darauffolgenden Jahren (s. dazu den Aufsatz von Selg, in Selg 1971, ebenso Aufsatz von Werbik in Mummendey (1971). Es ergaben sich sehr schnell Definitionsprobleme. Dollard et al. - getreu der lernpsychologischen Forschungsweise - wollten bei der Definition der Frustration auf die Beschreibung des inneren Zustandes des Individuums verzichten, als sie Frustration als Behinderung einer Zielreaktion faßten. Jedoch sprachen sie andererseits wieder von der "Erregung" (instigation) des Organismus zur Aggression, ohne diese näher zu präzisieren.

So wurde in den folgenden experimentellen Untersuchungen unter den Begriff der Frustration sehr Unterschiedliches

gefaßt: neben der Behinderung einer zielgerichteten Aktivität auch Mangelzustände des Organismus, Ausbleiben bestimmter Befriedigungen und Belohnungen, Verluste oder auch Konflikte. Andere Aggressionsforscher wiederum betrachteten als Frustration den inneren, emotionalen Folgezustand einer Störung. Aufgrund der Vieldeutigkeit des Verständnisses von Frustration ist es in vielen Fällen unmöglich geworden, experimentelle Ergebnisse miteinander zu vergleichen oder mit ihrer Hilfe die ursprüngliche Frustrations-Aggressions-Hypothese zu verifizieren.

Auch über den Begriff der Aggression herrscht keine Einigkeit. Implizierte Aggression bei Dollard et al. die Absicht des Individuums, einen anderen Organismus zu schädigen, so werden von Buss solche Verhaltensweisen aggressiv genannt, die faktisch einen Organismus schädigen (s. Werbik 1971, S. 233). Hierunter müßte dann auch das Herumtoben eines Kleinkindes fallen, durch dessen unzureichend beherrschte Motorik auch einmal die Mutter in Mitleidenschaft gezogen wird. Wird nach behavioristischer Manier auf Introspektion verzichtet, und werden die subjektiven Absichten des handelnden Individuums außer acht gelassen, so bleibt es letztlich dem Forscher überlassen, welche Handlungsweisen er als aggressiv klassifiziert. Wie wir weiter oben gesehen haben, spielt es jedoch für die Bewertung von Aggressivität eine große Rolle, mit welchem Vorverständnis an sie herangegangen wird, d.h. welchen politischen, moralischen etc. Vorstellungen der Beobachter einnimmt und welches Interesse er mit seinen Forschungen verfolgt. Als wissenschaftlich kann eine Analyse nur gelten, die dieses Vorverständnis, das Selbst- und Gesellschaftsverständnis des Forschers expliziert, denn wir wissen, daß gerade im Bereich der Sozialwissenschaften der Untersuchungsgegenstand wesentlich von derartigen "background assumptions" [1] mit konstituiert wird.

---

1) vgl. besonders J. Habermas (1968) und A.W. Gouldner (1971)

Dem Objektivismus des Behaviorismus fällt ebenfalls zum Opfer die jeweilig unterschiedliche individuelle Disposition des Individuums, die die subjektive Interpretation der Frustration, wie auch die Versuche zu deren Aufhebung, entscheidend beeinflußt. Kognitive Komponenten, d.h. die jeweilige Einschätzung der Frustration durch das Individuum, die rationale Einsicht in ihre Bedingungen und die bewußte Steuerung der Reaktion zu ihrer Aufhebung werden ebenfalls von Dollard et al. und vielen ihrer Nachfolger nicht in Betracht gezogen. So ist für sie die Hemmung von Aggression auch nur denkbar als Angst vor Strafe, nicht aber als bewußte Lenkung des Verhaltens.

Berkowitz, als der wohl bedeutendste Forscher in der Nachfolge der Yale-Schule (Dollard et al.), versucht die Mängel der Frustrations-Aggressions-Hypothese zu beheben, indem er "sowohl emotionale Zustände als auch kognitive Prozesse als intervenierende Variablen" (Dann 1966, S. 59) miteinbezieht. Zwischen Frustration und Aggression soll nach Berkowitz eine emotionale Reaktion, ein Wut/Ärger-Affekt, wirksam sein. Er hält es für möglich, daß dieser Wut/Ärger-Affekt als Reaktion auf Frustration angeboren ist ebenso wie die auf Wut/Ärger folgende aggressive Verhaltensweise. Berkowitz gesteht aber zu, daß die Abfolge von Frustration-Wut/Ärger-Aggression durch Lernen unterbrochen werden kann. Jedoch gerät auch diese modifizierte Frustrations-Aggressions-Hypothese ins Wanken, da man experimentell nachweisen konnte, daß nicht jeder Frustration eine Wut/Ärger-Reaktion folgte (vgl. dazu Selg 1971, S.20). Ein weiterer zentraler theoretischer Begriff bei Berkowitz ist der Schlüsselreiz (cue), ebenfalls eine intervenierende Variable. Demnach führt der Wut/Ärger-Affekt nur dann zur Aggression, wenn ein geeignetes Objekt als Auslöser vorhanden ist. Die Stärke des aggressiven Reagierens auf Frustration ist somit "eine gemeinsame Funktion der Intensität des resultierenden Ärgers und des Grades der Assoziation zwi-

schen dem Urheber der Situation und den aggressionsauslösenden Reizen der Situation" (Dann 1966, S. 59). Hier wird die Bedeutung kognitiver Prozesse sichtbar, denn wie Berkowitz zeigte, ist z.B. die aggressive Reaktion auf Frustration gegenüber Vorgesetzten weit weniger häufig als die gegenüber anderen Personen (vgl. Selg 1971, S. 23). Des weiteren führt Berkowitz als intervenierende Variable die Gewohnheit oder Einstellung (habit) des Reagierenden ein. Diese wird - so gesteht Berkowitz zu - durch frühes Lernen erworben. Mit der Hereinnahme situativer und individueller Variablen hat Berkowitz den Boden der ursprünglichen Frustrations-Aggressionsthese jedoch schon längst verlassen. Die Hereinnahme von Persönlichkeitsvariablen läßt auch die erste Zusatzannahme, nämlich daß die Stärke der Aggression mit der Zahl und dem Grad der Frustration anwächst, hinfällig werden.

Auf die zweite Zusatzannahme, daß nämlich Aggression durch Antizipation von Strafe gehemmt wird, soll weiter unten noch näher eingegangen werden, da mir dieses Problem für Pädagogen besonders bedenkenswert zu sein scheint.

Die dritte Zusatzannahme der Frustrations-Aggressions-Hypothese, daß ausgeführte Aggression den Anreiz zu weiteren Aggressionshandlungen reduziere, hat ebenfalls zu zahlreichen Untersuchungen Anlaß gegeben (s. dazu Selg 1971), die zu teilweise gegensätzlichen Ergebnissen kamen: so wurde die Aggressionsbereitschaft von Kindern nach Ansehen aggressiver Filme beträchtlich erhöht (Selg 1971, S. 31). Lediglich bei Menschen, die sich in erregtem Wut- oder Ärgerzustand befanden, wurde ein Absinken der Aggressitivität nach der Betrachtung eines Filmes mit aggressivem Inhalt beobachtet (Selg 1971, S. 32). Waren die Versuchspersonen selber in der Lage, Aggressionen auszuführen, statt einen Film zu betrachten, so stieg ihre Bereitschaft an, sich aggressiv zu verhalten. Die fast unüberblickbaren weiteren

Untersuchungen zur Katharsis-Hypothese werden bei Selg (1971), Mummendey (1972), Dann (1971) beschrieben. Jedoch "die Ergebnisse der bisher vorliegenden Untersuchungen lassen ... auf keinen Fall eine auch nur annähernd berechtigte Schlußfolgerung auf eine allgemeine kathartische Wirkung vorhergehender auf nachfolgende oder zukünftige aggressive Verhaltensweisen zu" (Mummendey 1972, S. 22). Persönlichkeitsvariablen, die durch die jeweilige Geschichte des Individuums zustande gekommen sind, scheinen zu bestimmen, ob aggressive Akte die Aggressionsbereitschaft des Individuums vermindern oder verstärken.

Das Schicksal der Frustrations-Aggressions-Hypothese läßt sich ähnlich beschreiben, wie Klaus Holzkamp die gegenwärtige psychologische Forschungspraxis charakterisiert: "Der wissenschaftliche Fortschritt besteht hier häufig in einer bestimmt gearteten experimentellen Kritik an jeweils früher durchgeführten Experimenten. Man weist nämlich nach, daß ein gewisser experimenteller Effekt gar nicht durch die von dem anderen Experimentator gemäß seiner Theorie eingeführten Bedingungen hervorgerufen worden ist, sondern daß dieser Effekt auf einen anderen Faktor zurückgeht, der mit den eingeführten Bedingungen unbemerkt mitvariiert wurde. Das Ergebnis einer solchen fortlaufenden Kritik ist die immer weitere Aufsplitterung der einzuführenden Variablen, so daß bei laufend verbesserter Präzision der experimentellen Technik die anfangs vielleicht noch halbwegs integrierte Theorie immer mehr zu einem Aggregat unverbundener Einzelansätze wird, in dem bald niemand mehr einen einheitlichen Sinn zu entdecken vermag" (Holzkamp 1972, S. 16).

3.1.3. LERNTHEORIE
AGGRESSION ALS SOZIAL GELERNTE VERHALTENSWEISE

Die Lerntheorie hat ihren Ursprung im Behavoriorismus, und diese Herkunft ist ihr bis heute unschwer anzumerken. Nach behavioristischer Auffassung sind Aussagen nur dann wissenschaftlich sinnvoll, wenn sie sichtbare und meßbare Tatbestände erfassen. D.h. für den Bereich des Psychischen, daß nur solche Verhaltensweisen untersucht werden, die beobachtbar und meßbar sind. Innerpsychische Prozesse, wie z.B. Bewußtsein, Erkenntnis, Vorstellungsvermögen, Fantasie werden dabei als nicht wissenschaftlich erfaßbar außer acht gelassen. Die Behavioristen und noch eine große Anzahl Lerntheoretiker meinten, ohne Berücksichtigung innerpsychischer Vorgänge Lernen hinreichend erklären zu können. Was sie interessierte, war das Auffinden von Gesetzmäßigkeiten im beobachtbaren Verhalten des Menschen.

So war für die Lernpsychologie der Erwerb aggressiver Verhaltensweisen ein Lernvorgang, der sich - wie alle Lernvorgänge - mit Hilfe folgender drei Modelle beschreiben ließ:

a) dem klassischen Konditionieren
b) dem instrumentellen oder operanten Konditionieren,
c) dem Lernen am Modell oder Beobachtungslernen.

Zu a) Beim klassischen Konditionieren wurde Lernen nach dem Gesetz der zeitlichen Kontiguität vorgestellt, d.h. ursprünglich neutrale Reize, die einmal oder mehrere Male mit aggressionsauslösenden Reizen zusammen auftraten, können die Fähigkeit erlangen, von sich aus Aggressionen auszulösen. Ein Beispiel aus dem Alltag: ein Schüler sieht seinen Lehrer, auf den er nicht gut zu sprechen ist, aus dessen neuerworbenen Auto aussteigen. Da die Streitigkeiten zwischen Lehrer und Schüler nicht aufhören, braucht er fortan nur das Auto des Lehrers vor dem Schulhaus oder - noch

weiter gefaßt - das gleiche Auto auf der Straße zu sehen, um in aggressive Stimmung zu geraten.

Experimentelle Untersuchungen zur Aggressivitätsgenese beim Menschen, die sich des klassischen Konditionierens bedient hätten, sind mir allerdings nicht bekannt (vgl. dazu Belschner 1971, S. 57).

Zu b) Nach diesem Modell ist nicht der auslösende Reiz das Entscheidende für den Lernvorgang, sondern die dem Verhalten folgende Konsequenz. Danach verfestigen sich Verhaltensweisen, die für das Individuum erfolgreich waren oder für die es Belohnungen erhielt. Verhaltensweisen, die unangenehme Konsequenzen hatten, werden gemieden. Erlebt ein Kind z.B., daß es durch Wegschubsen anderer Kinder in den Genuß angenehmer Dinge kommt, so wird es dieses Verhalten - wenn es häufig genug Erfolg brachte - mit großer Wahrscheinlichkeit immer wieder anwenden und so lange beibehalten, bis der gewünschte Erfolg ausbleibt oder das gleiche Ziel durch ein anderes Verhalten besser erreicht werden kann. Angenehme Konsequenzen einer Verhaltensweise heißen in der Sprache der Lerntheorie Bekräftigter oder Verstärker, d.h. sie verstärken die Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens. [1)]

In beiden Modellen wurde stillschweigend davon ausgegangen, daß Umweltreize das Verhalten unmittelbar bestimmten, entweder in der Form vorangehender, auslösender Reize oder als nachfolgende Konsequenz. Damit ist aber nur ein äußerer, quantitativer Zusammenhang von Umweltbedingungen und Verhalten des Individuums gegeben. Die Entstehung psychischer Störungen oder abweichenden Verhaltens unterliegt nach der Lerntheorie den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie alle Lern-

---

1) Auf eine umfassende Darstellung lerntheoretischer Grundannahmen wird in diesem Text verzichtet, da mir ihre Aussagen zur Aggressivitätsgenese auch ohne dieselben vermittelbar erscheinen. Ich verweise zur Weiterarbeit auf Belschner, Hoffmann u.a. (1973).

vorgänge. Hier gilt ebenso die oben geäußerte Kritik: die psychische Störung wird als das unmittelbare Resultat äußerer Reizkonstellationen gesehen. Innerpsychische Prozesse der Verarbeitung bestimmter Umweltreize, die erst die Störung zustande kommen lassen, blieben unreflektiert.

So fiel es der Lerntheorie schwer, die interindividuellen Unterschiede in der Verarbeitung der gleichen Reize und ihrer Reaktionen darauf zu erklären, ebenso die unterschiedliche Intensität des Impulsdruckes, wie auch die Auswahl der aggressiven Inhalte. Unerklärt blieben auch Phänomene wie Selbstaggression, Depression, Selbstmord. Hier wurden dann als sogenannte "intervenierende Variablen" wieder Persönlichkeits- oder Charakterzüge eingeführt. Als hypothetisches Konstrukt erscheint dann doch wieder die "innere Realtität" des Menschen. Diese ist aber immer schon vermittelt, Ergebnis der Interaktions- und Kommunikationsgeschichte des Individuums und müßte zunächst Gegenstand der Untersuchung sein.

Seit einiger Zeit glauben einige Lerntheoretiker selber nicht mehr, daß "Belohnungen als automatische Verstärker menschlichen Verhaltens wirken" (Bandura 1976, S. 208). Sie betonen inzwischen die Bedeutung kognitiver Prozesse für menschliches Lernen. Wenn auch nach wie vor gilt, daß Konsequenzen menschliches Verhalten beeinflussen, sind sie doch nicht deren einzige Determination. Konsequenzen dienen dem Menschen zur Informationsbeschaffung, wie sie auch als Ansporn motivierend wirken können. Auf jeden Fall ist der Mensch ein mit Bewußtsein begabtes Wesen, dessen Verhalten nicht mechanisch an Verstärkung gekoppelt ist, und der auch nicht nur auf seine Umwelt reagiert, sondern sie z.T. erst selbst schafft. Bandura - in den frühen 60er Jahren selbst strenger Behaviorist - meint heute: "Theorien, die menschliches Verhalten als das Ergebnis externer Belohnungen und Bestrafungen er-

klären, bieten ein verstümmeltes Bild des Menschen, weil er sein Handeln teilweise durch selbstgeschaffene Konsequenzen steuert". [1)]

Es ist der Lernpsychologie vorzuwerfen, daß sie durch ihre eingeschränkten Untersuchungsmethoden den Menschen wie einen reagierenden Organismus (ähnlich demjenigen der Ratte) bebehandelt hat. Was sie zutage förderte, waren daher oft nur Banalitäten, Gesetzmäßigkeiten, die man aus der Alltagserfahrung ohnehin schon kannte (daß z.B. Lob und Tadel Verhalten beeinflussen können); aber ihre Versuchsbedingungen, die anders strukturiert sind als die Alltagsrealität, verfehlten gerade die für den Menschen charakteristischen Formen des Lernens. Dessen Fähigkeiten des Reflektierens und Denkens, die Einsicht in die Konsequenz des eigenen Tuns, die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und zum selbstgesetzten Handeln werden von der Lerntheorie zu wenig berücksichtigt. Denn das menschliche Verhalten und menschlicher Erfahrungserwerb ist zwar abhängig und wird aufrecht erhalten von externen Bedingungen, der Mensch ist aber auch in der Lage, diese Bedingungen mit Bewußtsein selber zu schaffen. Die Fähigkeit des Denkens im Sinne eines "Probehandelns" (Freud) erlaubt nicht nur zu reagieren, sondern durch Zwischenschaltung kognitiver Prozesse Realitätsbewältigung zu planen. Aus Objekten können Subjekte werden, die sich ihre eigene Lebenspraxis aneignen.

Zu c) Beobachtungslernen

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal, daß nach Meinung der Lerntheorie die Konsequenzen den Lernprozeß bestimmen, wobei angenehme Konsequenzen die Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens verstärken.

---

1) Dementsprechend werden in letzter Zeit von der Lerntheorie verstärkt andere Formen menschlichen Lernens untersucht, so das 'vicarious reinforcement' (= Verhaltensänderung durch stellvertretende Verhaltensbekräftigung oder Beobachtungslernen) und das 'selfreinforcement' (= Verhaltensänderung durch Selbstbekräftigung).

Hier stellte sich allerdings ein Problem. Damit ein Verhalten verstärkt werden kann, muß es zunächst einmal geäußert werden, d.h. es muß sich bereits im Verhaltensrepertoire des Individuums befinden, bevor es anschließend durch Bekräftigung gelernt werden kann. Die ältere Lerntheorie erklärte dieses Phänomen durch die Annahme von Versuch und Irrtum, d.h. aus mehr oder weniger zufällig produzierten Reaktionen als Antwort auf einen bestimmten Reiz wird diejenige beibehalten, die sich als erfolgreich für das Individuum erwiesen hat.

Nun liegt auf der Hand, daß nicht die ungeheure Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen, darunter auch Verhaltenssequenzen von äußerster Komplexität, allein durch Versuch und Irrtum mit positiver oder negativer Folge erworben werden können. "Hätten sich die Menschen allein von unmittelbaren Konsequenzen anleiten lassen, würden sie in den Museen längst ihren Platz unter den ausgestorbenen Arten einnehmen" (Bandura 1976, S. 307). Seit dem Aufkommen der "social learning" Theorien, vor allem seit den bahnbrechenden Arbeiten von Bandura & Walters, ist die Lernpsychologie der Auffassung, daß das Lernen am Modell oder Imitationslernen eine wichtige, wenn nicht die entscheidende Rolle bei der Entwicklung menschlichen Verhaltens spielt.

Aber obwohl die Lerntheorie inzwischen die überragende Bedeutung des Imitationslernens erkannt hat, ist ihr theoretisches Verständnis dieser Art Lernens noch nicht sehr weit fortgeschritten (vgl. Fürntratt 1974, S. 346). Bandura und Walters konnten experimentell nachweisen, daß Kinder durch Beobachtung eines Modells neue aggressive Verhaltensweisen erwarben, die sich vorher nicht in ihrem Verhaltensrepertoire befanden. Des weiteren wurden durch Beobachtung aggressiver Modellpersonen Hemmungsmechanismen bei den Kindern geschwächt, so daß im Anschluß an die Beobachtung verstärkt auch solche Aggressionen auftraten, die bei den Modellper-

sonen nicht zu sehen waren. Auch nach Ansehen eines Films, in dem ein aggressives Modell agierte, stiegen die aggressiven Äußerungen der Kinder beträchtlich an, vor allem, wenn das Modell im Film für seine Aggressionen belohnt bzw. nicht bestraft wurde. Wurde das Modell in dem Film bestraft, zeigten sich anschließend weniger Aggressionen bei den Kindern. Das heißt jedoch nicht, daß kein Lernen aggressiver Verhaltensweisen stattgefunden hätte, wie eine anschließende Befragung der Kinder bewies. Sie hatten sie nur nicht ausagiert. Weitere wichtige Faktoren für die Übernahme von Verhaltensweisen sind die Eigenschaften, die das Vorbild besitzt: "Wärme, Freigebigkeit im Belohnen, hohes Sozialprestige, Machtvollkommenheit und Einflußmöglichkeit in der Kontrolle von Bedürfnisbefriedigungsmitteln, aber auch Leistungstüchtigkeit: Alles dieses begünstigt Identifikationslernen" (Heckhausen 1966, S. 159).

Zur Beschreibung des Imitationslernens sind anders als beim instrumentellen Lernen zusätzliche Annahmen vonnöten. Ob z.B. eine beobachtete aggressive Reaktion ausgeführt wird, ist abhängig von gewissen äußeren Gegebenheiten, ebenso von der inneren Bereitschaft des Individuums (Motivation), von seiner Körperstärke und seiner Einschätzung der Situation wie auch davon, welche Effekte (Belohnung, Bestrafung) das beobachtete Verhalten hatte. "Unter diesen Perspektiven erweist sich das Beobachtungslernen nicht so sehr als Prozeß mechanischen Kopierens, sondern eher als ein aktives, auf das Urteil gegründetes und konstruktives Verhalten" (Bandura 1976, S. 217).

Was allerdings für die Lerntheorie bisher ungeklärt ist, "ist die Frage, wie es kommt, daß aus der Beobachtung einer Reaktion, einem kognitiven Prozeß, ein Impuls zur Ausführung oder die Ausführung der Reaktion, ein entsprechender psychomotorischer Prozeß werden kann" (Fürntratt 1974, S. 349). Hier zeigt sich wieder die Bindung der Lerntheorie an ihre

einengenden Untersuchungsmethoden und ihre Abstinenz hinsichtlich der Beschreibung innerer psychischer Prozesse und geistiger Tätigkeit:

Gegenüber der Frustrations-Aggressions-Hypothese haben die Lerntheorien den Vorteil, daß sie für das fehlende Bindeglied zwischen Frustration und aggressiver Reaktion eine Erklärung liefern: Aggressives Verhalten wird im Laufe des Sozialisiationsprozesses gelernt, zum einen durch den Erfolg, den es zeitigt und der zur Wiederholung auffordert, zum anderen durch Übernahme komplexer Verhaltensmuster erwachsener Vorbilder. Auf die Annahme eines Aggressionstriebes kann die Lerntheorie verzichten, Aggressivität wird durch Lernen erworben. Folglich sind "Aggressionen soziale Verhaltensweisen, die durch die Bedingungen der Umwelt hervorgebracht und variiert werden" (Belschner 1971, S. 54).

Lediglich Fürntratt (1974) nimmt einen Trieb als emotional-motivationale Bedingung für aggressives Verhalten an. Aber anders als die Ethologie ist er nicht der Meinung, daß dieser spontan ist und sich periodisch entladen muß; vielmehr äußert er sich immer nur als Reaktion und drückt sich im Gefühl des Zorns, des Ärgers, der Gereiztheit aus. Er ist lebens- und arterhaltend.

Welches konkrete Verhalten dieser Zorn- oder Verteidigungstrieb dann auslöst, ist allerdings abhängig von der Lerngeschichte und Sozialisation des Individuums. Aggressives Verhalten, das an Zorn oder Ärger anknüpft, ist zwar sehr verbreitet in unserer Gesellschaft und äußert sich in den mannigfachsten Formen bis hin zur Körperverletzung und zum Totschlag. Aber Fürntratt ist kritisch genug zu sehen, daß "die wahrhaft bedrohlichen Formen von Aggression" wie "Krieg, Völkermord, gewalttätige Kindererziehung, Polizeiterror, organisiertes Verbrechertum, Volksverhetzung" (S.337) andere Ursachen als den Zorn- oder Verteidigungstrieb haben.

3.1.4 DIE AGGRESSIONSTHEORIE DER PSYCHOANALYSE

Einigkeit unter den psychoanalytischen Autoren herrscht lediglich hinsichtlich der Triebnatur der Sexualität. Trieb wird dabei verstanden als Grenzbegriff zwischen Seelischem und Somatischem, als innerer Drang, der an das Seelische infolge seines Zusammenhangs mit dem Somatischen Arbeitsanforderungen stellt. Ziel des Triebes ist die Aufhebung des Drangs, die in der Befriedigung gefolgt von Spannungsentlastung erreicht wird. Der Trieb heftet sich im Laufe des Lebensschicksals an Objekte, dank derer er sein Ziel erreicht. Freud entwickelte diesen Triebbegriff am Modell der Sexualität, versuchte ihn aber später auch auf den Aggressionstrieb zu übertragen.

Hinsichtlich des Charakters des Aggressionstriebes stimmen die psychoanalytischen Autoren jedoch nicht überein. Er bewegt sich zwischen den Polen lebensfeindlich-zerstörerische Destruktion (Melanie Klein) und konstruktiv-lebensnotwendige Aggression im Sinne des "Herangehens" als Vehikel aller menschlichen Aktivität (Günter Ammon). Jedoch kein Psychoanalytiker wird bestreiten, "daß es keinen Haß ohne enttäuschte Liebe und keine Grausamkeit gibt, die nicht ihrerseits wieder durch Grausamkeit erzeugt worden wäre" (Kilian 1975, S. 81).

Die Psychoanalyse geht davon aus, daß die Aggression beides ist, angeboren und erlernt, Naturpotential des Menschen und gesellschaftliches Produkt. Sie entläßt den Menschen nicht aus der Verantwortung, wie die Vergleichende Verhaltensforschung es tut, sondern zeigt ihm die Bedingungen auf, die Aggression in Gewalttätigkeit, Grausamkeit, Sadismus auf der einen Seite und in konstruktives aktives Inangriffnehmen von Problemen auf der anderen Seite transformiert.

3.1.4.1 FREUDS AGGRESSIONSTHEORIE

Die Beschäftigung mit der menschlichen Aggression und der Versuch ihrer Aufklärung zieht sich wie ein roter Faden durch Freuds Werke. Das Ergebnis ist eine ständig sich wandelnde Triebtheorie. Selbst das letzte Triebmodell - die Annahme eines Eros und eines Destruktionstriebs - scheint noch kaum endgültig. "Nach langem Zögern und Schwanken haben wir uns entschlossen, nur zwei Grundtriebe anzunehmen, den Eros und den Destruktionstrieb" schreibt Freud in "Abriß der Psychoanalyse" (1963, S. 10) und in "Unbehagen in der Kultur" sagt er: "Aber so scheint es uns eben jetzt beim gegenwärtigen Stand unserer Einsichten; zukünftige Forschung und Überlegung wird gewiß die entscheidende Klarheit bringen" (1963, S. 160).

In seinen "Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie" (1905) setzt sich Freud zum erstenmal ausführlich mit dem Sexualtrieb auseinander. Er stellt dabei eine Durchdringung des Sexualtriebs mit aggressiven Tendenzen fest, die vor allem beim Kind und bei sexuellen Abirrungen (Sadismus) deutlich zutage treten. Freud schreibt diese aggressiven Tendenzen einer "Grausamkeitskomponente" des Sexualtriebs zu. Er nimmt an, daß die grausamen Regungen als Teil des Sexualtriebs einem besonderen Bemächtigungstrieb zugehören, dessen psychologische Analyse noch nicht geglückt ist (1961, S. 65). Der Bemächtigungstrieb bricht sich Bahn in den verschiedenen Phasen der praegenitalen Sexualität, stets jedoch nur als Komponente der libidinösen Strebungen des Kindes.

Einen zweiten Versuch, Aggression zu erklären, unternimmt Freud in "Trieb und Triebschicksal" (1915) zehn Jahre später. Als Urtriebe unterscheidet er hier zwei Gruppen, die Ich- oder Selbsterhaltungstriebe und die Sexualtriebe. Beide gehorchen dem Lustprinzip, d.h. beide sind bestrebt,

einen lustvollen Zustand des Individuums herzustellen und unlustvolle Zustände zu vermeiden oder zu beseitigen. Objekte außerhalb des Ich werden vom Ich geliebt oder gehaßt, je nachdem ob sie Quelle von Lust- oder Unlustempfindungen sind. Bietet sich das Objekt als Lustquelle, so ist das Ich bestrebt, es näher zu sich heranzuziehen, es sich einzuverleiben; bietet es Unlust, so will das Ich Distanz schaffen. "Wir empfinden die 'Abstoßung' des Objekts und hassen es, dieser Haß kann sich dann zur Aggressionsneigung gegen das Objekt, zur Absicht, es zu vernichten, steigern" (1960, S. 59).

Die Ereignisse des ersten Weltkrieges zwangen Freud zur Auseinandersetzung mit den sozialen Aspekten menschlicher Aggression. Der Krieg bedeutet für die Menschen ein Nachlassen des äußeren Zwanges, eine Gelegenheit, "sich für eine Weile dem bestehenden Drucke der Kultur zu entziehen und ihren zurückgehaltenen Trieben vorübergehend Befriedigung zu gönnen", i.e. im staatlichen Auftrag zu töten und zu vernichten. (Vgl. Freud, Zeitgemäßes über Krieg und Tod, 1960, S. 193).

Zweierlei gibt Freud an diesem Krieg besonders zu denken: "die geringe Sittlichkeit der Staaten nach außen, die sich nach innen als die Wächter der sittlichen Normen gebärden und die Brutalität im Benehmen der Einzelnen, denen man als Teilnehmer an der höchsten menschlichen Kultur ähnliches nicht zugetraut hat" (1960, S. 193). Mit der gängigen Behauptung, daß die Menschen von Natur aus böse seien, gibt sich Freud nicht zufrieden. Er hypostasiert für alle Menschen Triebregungen, die auf die Befriedigung ursprünglicher Bedürfnisse zielen. Somit sind "die Triebregungen ... an sich weder gut noch böse" (1960, S. 193). Sie werden es erst im Hinblick auf die Wertmaßstäbe und Normen der Gesellschaft. In einem langen Prozeß der Erziehung werden die ursprünglichen Triebregungen gemäß den Wertvorstellungen der

Gesellschaft umgeformt. Sie werden gehemmt, verdrängt, umgewandelt, auf andere Objekte gelenkt oder sublimiert, bis sie schließlich die der Gesellschaft genehmen Züge tragen. Vor allem die eigensüchtigen oder besser narzißtischen und in der Folge durch die Auseinandersetzung mit der feindlichen, repressiven Außenwelt aggressiven Triebe erfahren grundlegende Umwandlungen. Sie werden sozial gemacht, einmal durch Beimischung erotischer Komponenten, beruhend auf dem "Liebesbedürfnis", will sagen der Sexualität des Menschen. "Man lernt das Geliebtwerden als Vorteil schätzen, wegen dessen man auf andere Vorteile verzichten darf" (Freud 1960, S. 194).

Zum anderen werden egoistisch-aggressive Tendenzen verdrängt durch Zwang von außen, im Erziehungsprozeß durch Angst vor Strafe. Nur die durch Beimengung erotischer Komponenten sozial gewordenen Triebregungen hält Freud für die auf Dauer kulturfähigen. Die anderen, durch ständige Unterdrückung in Schach gehaltenen, zeigen die "merkwürdigsten Reaktions- und Kompensationserscheinungen" (1960, S. 196). Sie halten sich in ständiger Bereitschaft, beim Nachlassen des äußeren Zwanges sich Befriedigung zu verschaffen. Freud merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, daß unsere Kultur vornehmlich auf Zwang und somit auf Heuchelei aufgebaut ist. Er wagt sogar die Behauptung, daß sie "sich tiefgreifende Abänderungen gefallen lassen (müßte), wenn es Menschen unternehmen würden, der psychologischen Wahrheit nachzuleben" (1960, S. 197).

Zu dieser Zeit der Freud'schen Theoriebildung gilt Aggression noch als Vehikel zur Durchsetzung der Bedürfnisse von Ich- und libidinösen Trieben. Sie reicht von der subjektiv nicht feindlichen Objektbemächtigung bis zum feindlichen Angriff, ja bis zur Zerstörung des Objekts. Allerdings wird Aggression erst dann destruktiv, wenn sie auf Hindernisse stößt. Beim frühen Freud findet noch eine deutliche Trennung von aggressiv-neutralen und destruktiv-feindlichen

Tendenzen statt. Erst später gewinnt der destruktiv-feindliche Aspekt der Aggression immer mehr an Bedeutung, bis schließlich Aggression und Destruktion gleichgesetzt werden.

Mit der Schrift "Jenseits des Lustprinzips" (1920) legt Freud eine Triebtheorie vor, von der er bis zum Ende seines Lebens nicht mehr abweicht. Das Problem des Wiederholungszwangs ist dabei der Auslöser des neuen theoretischen Modells. Während Freud bisher das seelische Geschehen ganz unter der Herrschaft des Lustprinzips sah - vom Realitätsprinzip nur zeitweilig in Erwartung späterer größerer Lust aufgehoben - begegnet ihm im Wiederholungszwang ein Phänomen, das gewissermaßen einem Unlustprinzip gehorcht. "Der Wiederholungszwang bringt auch solche Erlebnisse der Vergangenheit wieder, die keine Lustmöglichkeit enthalten" (1923, S. 23). Aus der Zusammenschau von Wiederholungszwang und Triebgeschehen zieht Freud nun den Schluß, das Triebe grundsätzlich konservativer Natur sind. Das Wesen des Triebes definiert er folgendermaßen: "Ein Trieb wäre also ein dem belebten Organischen innewohnender Drang zur Wiederherstellung eines früheren Zustandes, welchen dies Belebte unter dem Einfluß äußerer Störungskräfte aufgeben mußte, eine Art von organischer Elastizität, oder wenn man will, die Äußerung der Trägheit im organischen Leben" (1923, S. 49). Das Hauptziel der Triebe ist nach dieser Auffassung, Früheres wiederherzustellen - und da alles Lebende aus Leblosem, Anorganischem entstanden ist, ist "das Ziel alles Lebens der Tod" (1923, S. 53), oder anders ausgedrückt, alle Lebenserscheinungen drängen auf mehr oder weniger langem Umweg zum spannungslosen, passiven Zustand des Todes. Da aber Leben immer weiter besteht, immer wieder Fortpflanzung stattfindet, muß dem Streben zum Tode im Organismus eine Lebenskraft entgegenwirken.

Freud sieht diese Kraft in den Keimzellen verwirklicht. "So arbeiten diese Keimzellen dem Sterben der lebenden Substanz entgenen" (1923, S. 55). Träger dieser Lebenstriebe ist die Sexualität des Menschen. Zwei Kräfte beherrschen somit den lebenden Stoff, die eine, welche die Aufhebung des Lebens anstrebt und die andere, welche Leben immer wieder durchsetzt. Die früher angenommenen Ich- oder Selbsterhaltungstriebe werden im neuen Triebmodell Partialtriebe des Todestriebes mit der Aufgabe, den Weg zum Tode zu sichern (S. 53). Nur durch eine Lustprämie (Sexuallust) vermögen die Lebens- d.h. Sexualtriebe das Ich für sich zu gewinnen und es zeitweilig in ihre Dienste zu stellen.

Lebens- und Todestriebe nennt Freud später meist Eros und Destruktionstrieb. "Wir nehmen an, daß die Triebe des Menschen nur von zweierlei Art sind, entweder solche, die erhalten und vereinigen wollen - wir heißen sie erotische, ganz im Sinne des Eros im Symposion Platos ... und andere, die zerstören und töten wollen; wir fassen diese als Aggressionstrieb oder Destruktionstrieb zusammen" (1960, S. 425). Bei allen Triebäußerungen finden sich Legierungen von Destruktions- und Sexualtrieb. Oft macht erst die Durchdringung des einen Triebs mit dem anderen die Erreichung bestimmter Triebziele möglich. "So ist z.B. der Selbsterhaltungstrieb gewiß erotischer Natur, aber gerade er bedarf der Verfügung über die Aggression, wenn er seine Absichten durchsetzen soll. Ebenso benötigt der auf Objekte gerichtete Liebestrieb eines Zusatzes von Bemächtigungstrieb, wenn er seines Objektes überhaupt habhaft werden soll" (1960, S. 425).

Unter Einbeziehung des Todestriebs stellt Freud nochmals die Frage nach den gesellschaftlichen Aspekten der Aggression (vgl. Warum Krieg, Die Zukunft einer Illusion, Das Unbehagen in der Kultur). Im Gegensatz zu seiner Schrift "Zeitgemäßes über Krieg und Tod", in der er die Gesell-

schaft bezichtigte, den Menschen nicht seiner psychologischen Wahrheit nachleben zu lassen, nimmt er jetzt im Hinblick auf Destruktions- und Aggressionstrieb des Menschen an, daß die Kultur, um zu bestehen, des Zwanges bedürfe. Freud nimmt Partei zugunsten der Kultur. "Weil jeder Einzelne virtuell ein Feind der Kultur ist", muß die Kultur gegen den Einzelnen verteidigt werden (1960, S. 290). Jeder Mensch bringt destruktive antisoziale und antikulturelle Tendenzen mit. Freud spricht jetzt von den "angeborenen Neigungen des Menschen zum Bösen, zur Aggression, Destruktion und damit auch zur Grausamkeit" (1963, S. 159), oder an anderer Stelle von "primärer Feindseligkeit der Menschen gegeneinander" (1963, S. 149). Davon ausgehend, muß Kultur, um nicht unterzugehen, Zwang ausüben, "alles aufbieten, um Aggressionstrieben der Menschen Schranken zu setzen, ihre Äußerungen durch psychische Reaktionsbildungen niederzuhalten" (1963, S. 149).

Die Gleichsetzung von wertneutraler mit feindlich destruktiver Aggression ist vollzogen. Jetzt geht es Freud nicht mehr primär um die Frage, wie die Transformation konstruktiver Aggression in destruktive von statten geht, sondern wie primäre autonome Destruktion gebändigt und in sozialannehmbare Formen geleitet (sublimiert) werden kann.

Freuds obengenannten späten philosophischen Schriften sind von einer seltsamen Zwiespältigkeit und Widersprüchlichkeit. Obwohl von ihm ein biologischer Todestrieb angenommen wird, dessen aggressive Regungen unterdrückt werden müssen, sieht er doch auf der anderen Seite, daß bisher, aufgrund bestimmter historischer Organisation der Gesellschaft, beruhend auf Unterdrückung, aggressive Charakterstrukturen entstehen mußten, und daß Gesellschaft ohne Repression und somit ohne Aggression (im Sinne von feindlicher Destruktivität) möglich wäre. "Man wird sagen, der hier geschilderte Charakter der Menschenmassen, der die Unerläßlichkeit des Zwanges zur

Kulturarbeit beweisen soll, ist selbst nur die Folge fehlerhafter kultureller Einrichtungen, durch die Menschen erbittert, rachsüchtig, unzugänglich geworden sind. Neue Generationen liebevoll und zur Hochschätzung des Denkens erzogen ... werden ein anderes Verhältnis zu ihr haben ... Sie werden den Zwang entbehren können und sich wenig von ihren Führern unterscheiden. Wenn es menschliche Massen von solcher Qualität bisher in keiner Kultur gegeben hat, so kommt es daher, daß keine Kultur noch die Einrichtung getroffen hatte, um die Menschen in solcher Weise, und zwar von Kindheit an, zu beeinflussen" (1960, S. 292). An dieser Stelle scheint Freud seine letzte Triebtheorie doch erheblich zu relativieren. Er schreibt weiter: "Man mag es bezweifeln, ob und in welchem Ausmaß ein anderes Kulturmilieu die beiden Eigenschaften menschlicher Massen, die die Führung der menschlichen Angelegenheit so sehr erschweren, auslöschen kann. Das Experiment ist noch nicht gemacht worden" (1960, S. 293). Hier zeigt sich, daß Freud durchaus die noch bestehende Unentscheidbarkeit der triebhaften Natur der Aggression gesehen hat. Er ist kein Dogmatiker und steht seinen eigenen Annahmen skeptisch gegenüber. Über die Richtigkeit seiner Theorie wird das Experiment, d.h. die konkrete gesellschaftsverändernde Praxis entscheiden (siehe dazu den Aufsatz von Lepenies und Nolte 1971).

3.1.4.2. ALTERNATIVE PSYCHOANALYTISCHE BETRACHTUNGSWEISEN

Den Freudschen frühen Ansatz, das Spektrum der Aggression vom Streben nach Objektbemächtigung über die aktiv verändernde Auseinandersetzung mit der Umwelt bis zur irrational feindlichen, affekthaft ausbrechenden Destruktivität zu sehen, wird von Adler aufgegriffen. Er sieht im Aggressionstrieb einen den anderen Trieben übergeordneten Impuls, der dafür sorgt, daß Wünsche und Bestrebungen in Handlungen um-

gesetzt werden können. Des weiteren sieht er zwischen Frustration und anschließender Reaktion ein Ich eingeschaltet, das der Frustration im Rahmen des Lebenssystems des Individuums erst seinen Stellenwert erteilt und die Reaktion mitbestimmt. Die Neopsychoanalyse liefert ebenfalls einen bedenkenswerten Beitrag trotz der Kritik, die sich ihre sonstigen Verflachungen der Psychoanalyse gefallen lassen müssen [1]. Sie untersucht vor allem die Frustrationen der Ich- und Selbsterhaltungstriebe. "... der Beitrag, den sie der Aggressionstheorie damit geleistet hat, ist zweifacher Art: sie überwindet die Gleichsetzung destruktiv gerichteter Aggressionsformen mit Aggression schlechthin und vermag auf diese Weise die Hemmung und Unterdrückung von Aggression selbst als einer der wichtigsten Quellen destruktiven Verhaltens zu entdecken. Gleichzeitig treibt sie die Frustrationsanalyse und damit die Analyse der Bedingungen reaktiver Destruktivität über die psychische Primärebene hinaus auf die Ebene der Ich-Aktivitäten; damit aber hebt sie die tendenzielle Beschränkung auf den Zusammenhang von Destruktivität und triebhafter Irrationalität auf" (Nolte 1971, S. 119).

Von Mitscherlich wird ebenfalls der Versuch gemacht, menschliche Aggression auf der oben angezeigten Ebene zu erklären (Mitscherlich 1969). Er trennt in seinem Aufsatz "Aggression - Spontaneität - Gehorsam" (in Mitscherlich 1969) zwischen "ungekonnter" und "gekonnter" Aggressivität (S. 74). Ungekonnte Aggressivität ist danach der spontane zunächst zügellose Bewegungs- und Bemächtigungstrieb des Kindes - notwendig zur Lebensbewältigung - der sich unter Einwirkung der Umwelt und langsamer Herausbildung des Ich zur gekonnten Aggressivität entwickelt. Gekonnte Aggressivität ist dann die "ziel- und sachgerechte Aktivität" (1969, S. 74), unter die auch destruktive Akte fallen können. Durch eine repressive einschüchternde Umwelt wird jedoch die Ich-Entwicklung des Kindes solchermaßen gestört, daß es seine aggressiven Wünsche nicht ich-gerecht zur Geltung bringen kann. Unge-

1) vgl. dazu den Aufsatz von Adorno (1962)

konnte Aggressivität wandelt sich in irrational feindselige Destruktivität, die sich unbeherrscht vom Ich und manipulierbar durch äußere Interessen immer wieder Durchbruch verschafft. Eine solche Konzeption Mitscherlichs käme ohne einen endogenen feindseligen Destruktions- oder Todestrieb aus. Sie würde einem emanzipatorischen Interesse entsprechen, das die Transformationsbedingungen reaktiver Destruktivität zu klären versucht, und - allerdings ist das nicht mehr mit den Mitteln der Psychoanalyse allein zu leisten - eine Analyse der sozialen Destruktivitätsursachen sich vornimmt. Dieser emanzipatorischen Intention begibt sich Mitscherlich jedoch wieder, wenn er schreibt: "Blickt man über das Kindheitsschicksal des einzelnen, im Laufe dessen sich seine Verhaltensmuster prägen, hinweg auf den großen Gang der Geschichte, in dem in "ewiger Wiederkehr desgleichen" libidinöse Strebungen von aggressiven durchkreuzt werden, in dem kollektive Ausbrüche der destruktiven Triebtendenzen alle Gegenwünsche und Gegenbesetzungen überwältigen, so scheint die Annahme eines p r i m ä r e n D e s t r u k t i o n s t r i e b e s h i n r e i c h e n d g e r e c h t f e r t i g t " (S. 75). (Sperrung von mir.)

Es besteht bei dieser Auffassung die Gefahr, destruktives Verhalten als triebökonomisch notwendig zu betrachten und die Bedeutung der jeweiligen sozialen Reaktionsauslöser zu relativieren, sie in quantitative statt in qualitative Faktoren aufzulösen.

Das Spektrum psychoanalytischer Sichtweise von Aggression reicht also von angeboren, spontan bis reaktiv, wobei einige Autoren immer noch der Freudschen Theorie vom Todestrieb als Quelle von Aggression anhängen (z.B. Mitscherlich, Brenner), andere inzwischen Aggression und Libido als einen einzigen Trieb begreifen (z.B. Orban, Ammon, Kofler). Gemeinsam ist jedoch allen Autoren, daß sie das aggressive Verhalten eines Menschen aus dem Zusammenhang seiner psycho-

dynamisch bedeutsamen Interaktionserfahrungen begreifen. Damit beschäftigt sich der folgende Teil dieser Arbeit.

3.1.4.3 DIE ENTSTEHUNG VON AGGRESSIVITÄT IN PSYCHOANALYTISCHER SICHT

Nach Auffassung der Psychoanalyse vollzieht sich die Entwicklung des Menschen innerhalb zweier Pole, von denen der eine seine innere Natur, das Reich der Triebe, der andere die ihn umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen sind. Die biologische Natur des Menschen stellt Ansprüche auf Befriedigung, und hier liegt die Ursache dafür, daß der Mensch überhaupt aktiv wird, handelt, denkt und Beziehungen eingeht. Der Drang, der von den Trieben ausgeht, ist nach Freud das "Maß der Arbeitsanforderung, die dem Seelischen infolge seines Zusammenhangs mit dem Körperlichen auferlegt ist" (Freud GW XVII, S. 128). Anders als beim Tier sind die Triebe des Menschen jedoch offen gegenüber ihren Objekten, d.h. sie werden geformt durch die Angebote der jeweiligen Umwelt. So tritt die innere Natur des Menschen nie rein in Erscheinung, sie wird vom Augenblick der Geburt an (und vielleicht schon im Mutterleib) gesellschaftlich bearbeitet. "... über ein 'An sich' dieser Natur, ein natürliches Verhalten, das außerhalb von Gesellschaft liegt, gibt es keine Aussagemöglichkeit. Insofern sind wir gezwungen, von vorneherein soziale Ordnung selber mit in die psychologische Argumentation hereinzunehmen, denn die menschliche 'Natur' entwickelt sich nur in der Gesellschaft ..." (Horn 1972, S. 136). Auf die Aggression bezogen heißt das, daß die Psychoanalyse keine aggressive Regung oder Verhaltensweise eines Kindes lediglich auf einen angeborenen Aggressionstrieb zurückführen würde, sondern darin immer einen Niederschlag der Geschichte seiner Interaktion mit seinen jeweiligen Bezugspersonen erblickt. "Die konstitutionelle, nicht-historische Komponente (des Aggressions-

triebs I.A.) gibt ihre Selbständigkeit auf, wird Aggregat. Die Frage ihres angeborenen Anteils ist daher für das Studium menschlicher Aggressivität recht unwichtig. Jene destruktive Feindseligkeit, von der in dieser Untersuchung vielfach gesprochen wird: reichend bis hin zur Lust daran, andere zu quälen, ist späten, nie biologischen Ursprungs; sie wird durch die immanenten Herrschafts-, Kontroll- und Anpassungszwänge der Sozialisation und ihrer Agenten eingeleitet und mit dem ersten Schritt des Kindes in die extrafamiliale Gesellschaft als dunkle Alternative insgeheim präsentiert" (Brückner 1972, S. 108).

Die Geschichte der Objektbeziehungen eines Individuums, seiner Störungen, Fixierungen und Deformationen versucht die Psychoanalyse zu rekonstruieren, um das jetzige irrational erscheinende Verhalten zu verstehen. Und sie tut das mit Hilfe theoretischer Annahmen über die Sozialisation des Kindes, die m. E. die komplexen lebensgeschichtlichen Zusammenhänge menschlicher Aggressivität viel differenzierter erfassen können als die Lerntheorie mit ihren beiden Konstrukten "Lernen durch Erfolg"und "Lernen durch Beobachtung".

An dieser Stelle wird auch deutlich, wie wenig Psychoanalyse und Ethologie gemeinsam haben. Ohne großes Interesse für gesellschaftliche Bedingungen hat die Verhaltensforschung ein bloß naturhaftes Verständnis von Aggression. Sie erklärt soziales Verhalten aus dem Aggressionstrieb, während die Psychoanalyse die Neigung gewisser Menschen, sich aggressiv zu verhalten, auf bestimmte frühkindliche und spätere soziale Erfahrungen zurückführt. Von hierher ist es unstatthaft und nur der Ignoranz oder vielleicht einem Konkurrenzdenken zuzuschreiben, wenn Psychologen, so vor allem Lernpsychologen, Ethologie und Psychoanalyse auf einen Nenner zu bringen versuchen und beide als Triebtheorien abtun. [1] Und schließ-

1) vgl. besonders Selg (1971), Lischke (1973)

lich sind auch die handlungsleitenden Interessen der Psychoanalyse völlig andere als die der Verhaltensforschung: Psychoanalyse zielt nämlich "... auf eine Versöhnung des archaischen Triebs in der Kultur mit der Kultur und zwar auf der Basis von Bewußtsein und der bewußten Bearbeitung von Natur und Kultur, nicht aber aufgrund der Hoffnung, die Natur selber lasse irgendeine Vernunft zugunsten des Menschen walten" (Horn 1972, S. 158).

Im Gegensatz zum Sexualtrieb, über dessen Entwicklung es sehr detaillierte Theorien gibt, ist die Rekonstruktion der Geschichte der Aggression in der Psychoanalyse noch nicht sehr weit fortgeschritten. Einige Grundzüge der psychoanalytischen Sozialisationstheorie sollen jedoch an dieser Stelle referiert werden, soweit sie in der Lage sind, die Entstehung aggressiven Verhaltens zu erhellen. Dabei sind von besonderer Bedeutung die neueren Veröffentlichungen zum Narzißmus. [1] Der Narzißmus wurde in die Psychoanalyse eingeführt als eigenständiges wenn auch nicht unabhängiges, auf das Selbst gerichtete Regulationssystem, das seine eigene Entwicklungslinie verfolgt neben derjenigen der objektgerichteten Triebregungen. Während die objektlibidinösen Triebbedürfnisse auf Lust zielen, streben die narzißtischen nach Sicherheit, Wohlbefinden und positivem Selbstwertgefühl. Störungen in diesem Bereich verursachen Schmerz, Scham, Angst, diffuse Wut (narzißtische Wut) und Unwertgefühle.

Narzißtische wie libidinöse Bedürfnisse des Neugeborenen verwirklichen ihre Ziele mit Hilfe e i n e s Objektes, der Mutter (oder einer anderen Pflegeperson). Der Säugling lebt zunächst in einem Zustand von diffuser unstrukturierter Wahrnehmung und Wirklichkeitserfassung, in der Unbelebtes und Belebtes nicht getrennt, Selbst und Nicht-Selbst noch nicht voneinander geschieden sind. Besteht Harmonie zwischen Mutter und Kind, "erlebt sich das Kind als 'getragen', groß, stark

---

1) vgl. vor allem Kohut, Argelander

und mächtig. Es erlebt sich im Mittelpunkt eines mächtigen Systems und hat die Illusion, selbst dessen Beweger und Bewirker zu sein" (Leber 1976, S. 126). Erfährt der Säugling in seinem Streben nach einem möglichst lustvollen und spannungsfreien Zustand Beeinträchtigungen, müssen ihm diese aufgrund mangelhafter Denkfähigkeit als Willkür erscheinen und Ohnmachtsgefühle und sogar Vernichtungsängste hervorrufen, wenn sie seine Toleranzgrenze überschreiten.

Mit der Mutter geht das Kind seine erste soziale Beziehung ein, seine erste Objektbeziehung, die grundlegend wird für alle späteren. Die Qualität der ersten Objektbeziehung wird entscheidend für alle späteren Leistungen des Individuums. Die Mutter entscheidet über die Regulation von Triebversagung und Trieberfüllung; so sind Triebschicksale auch immer gleichzeitig Schicksale der Objektbeziehungen. Wir müssen uns diese frühe Mutter-Kind-Interaktion als ein Wechselspiel vorstellen, auf dessen einer Seite die Mutter steht, die Triebbedürfnisse des Kindes in der von ihr als richtig befundenen Art befriedigt oder nicht und auf der anderen Seite das Kind, das Lernen muß, sein Organsystem, d.h. seine biologischen und affektiven Bedürfnisse in Einklang mit den mütterlichen Pflegeangeboten zu bringen. Dieses Wechselspiel führt, wenn es gelingt, zu einer "Einigungssituation" (Lorenzer) von Mutter und Kind, die von beiden als lustvoll erlebt wird. In der Mutter-Kind-Dyade nimmt die individuelle Strukturbildung des Kindes seinen Anfang. Seine Subjektivität ist der Niederschlag der spezifischen Interaktionsformen, auf die sich Mutter und Kind einigen konnten. Natürlich ist die Mutter in dieser Beziehung die dominante; jedoch besteht zwischen Mutter und Kind eine "wechselseitige Rückkoppelung" (Spitz 1969, S. 113). "Jeder von beiden ist die Ergänzung des anderen, und während die Mutter das liefert, was das Kind braucht, liefert das Kind seinerseits (obwohl dies weniger allgemein anerkannt wird) das, was die Mutter braucht" (S. 113 f.).

Wie bereits erwähnt, kann das Neugeborene noch nicht zwischen sich und der Außenwelt unterscheiden. Es erlebt die Mutter noch nicht als von sich geschieden, befindet sich also in einem objektlosen Zustand. Die Konstanz der Bedürfnisbefriedigung, die das Kind durch die Mutter erfährt, schlägt sich in Gedächtnisspuren nieder, die langsam im Bild des Liebesobjekts zusammenschmelzen. Nun befriedigt die Mutter aber nicht nur die Bedürfnisse des Kindes, sie frustriert sie auch. Die Psychoanalyse sieht in der Frustration einen wichtigen Faktor für die Entwicklung der Eigenaktivität des Kindes neben der biologischen Reifung, der zunehmenden Körperbeherrschung und dem Erwerb der Sprache. In einem langandauernden Prozeß der Auseinandersetzung mit der Außenwelt bildet sich hier das Ich des Kindes, das die Aufgabe hat, zwischen den Triebansprüchen und der Realität zu vermitteln. Dem Ich werden wichtige Funktionen zugeschrieben: es ist die Stätte von Sinneswahrnehmung, motorischer Kontrolle, Gedächtnis und der Sitz solcher typischen menschlichen Fähigkeiten wie Denken, Bewußtsein, zweckgerichteten Handelns und nicht zuletzt ist das Ich der Sitz der Affekte. Hier findet sich der Niederschlag des psychischen Schicksals der ursprünglich somatischen Triebe.

Um zur Befriedigung zu gelangen, müssen sich Triebe an Ziele und Objekte heften. Mit zunehmendem Erinnerungsvermögen bilden sich Vorstellungen von diesen Zielen und Objekten im Kopf des Kindes. Die Psychoanalyse nennt diese Vorstellungen Repräsentanzen. Sie unterscheidet dabei zwischen Objektrepräsentanzen (= Vorstellungen von Menschen und Dingen der Außenwelt) und Organ- oder Selbstrepräsentanzen (= Vorstellungen über den eigenen Körper und über das eigene Selbst). Jeder Bildung von psychischen Repräsentanzen der Außen- und Innenwelt im Ich des Kindes sind bestimmte lust- oder unlustvolle Austauschhandlungen mit der

Mutter oder anderen Bezugspersonen vorausgegangen, d.h. psychische Repräsentanzen ergeben sich aus Erlebnissen oder aus der Interaktion mit Personen. Und je nach der affektiven Qualität der Erfahrungen und Beziehungen werden Repräsentanzen mit libidinöser oder aggressiver Triebenergie besetzt. Auch das Selbstbild des Kindes entsteht solchermaßen: indem sich Dinge und Personen der Außenwelt zu ihm verhalten, auf sein Verhalten reagieren, verschaffen sie ihm die Vorstellung seiner selbst.

Die Vorstellungen des Kindes über sich und die Umwelt sind also immer ein Produkt seines praktischen Umgangs mit seiner Umwelt. Diese haben als Basis den Wunsch nach Bedürfnisbefriedigung. Je nachdem wie diese erfolgt, werden positive oder negative Affekte mit den Vorstellungen verbunden. Zu einem kognitiven Akt gesellt sich immer auch ein affektiver oder anders ausgedrückt, jede Vorstellung von etwas hat außer ihrer im Bewußtsein gespeicherten inhaltlichen auch eine affektive Bedeutung. Man kann geradezu sagen, daß ohne affektive Beteiligung kaum Informationen im Gedächtnis aufbewahrt würden.

Zur Verdeutlichung soll hier ein Beispiel von Lorenzer aufgeführt werden: "Das Wort 'Sofakissen' z.B. ist gleichermaßen die Beschreibung eines Gegenstandes (...) und es ist der Träger einer emotionalen Einstellung, indem es das Gefühl von Behaglichkeit und Ruhe vermittelt. Aber an diesem Beispiel werden auch die lebensgeschichtlichen Differenzen sofort greifbar. Wer in seiner Kindheit Sofakissen nur als Monumente der Unbehaglichkeit, der Repräsentation erlebt hat, als stachelig gezierte Plastiken, die unberührt bleiben mußten, verbindet gewiß andere Empfindungen damit als einer, der ungestört sein Schlummerkissen haben, benutzen und verformen konnte" (Lorenzer 1972 b, S. 152).

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, daß die Art und Weise, in der eine Mutter mit ihrem Kind umgeht, nicht nur allein ihren in ihrer eigenen Sozialisation erworbenen psychischen Eigenheiten zuzuschreiben ist, sondern daß sich darin vor allem ihre konkrete Lebenspraxis niederschlägt. Die Mutter lebt unter bestimmten sozio-ökonomischen Bedingungen, sie ist Angehörige einer sozialen Schicht oder Klasse, deren Werte und Ideologien sie an das Kind weitergibt und deren materiellen Zwängen sie unterliegt (s. dazu vor allem das nächste Kapitel).

Einen wichtigen Schritt in der Entwicklung der Subjektivität des Kindes bedeutet der Erwerb der Sprache. Die Interaktionsformen von Mutter und Kind werden mit Sprachfiguren verbunden. Als Elemente bewußten Handelns und Denkens lösen sie die bewußtlosen Interaktionen der vorsprachlichen Zeit ab. Lorenzer nennt sie "symbolische Interaktionsformen". Das Sprachsymbol als Kurzform der symbolischen Interaktionsformen umfaßt zugleich - wie wir am Beispiel "Sofakissen" gesehen haben, einen "Korpus von Beschreibungen", einen "Korpus von Handlungsanweisungen" und einen "Korpus von emotionalen Gehalten" (Lorenzer 1972, S. 151 f.).

Störungen im Sozialisationsprozeß sind nach Meinung der Psychoanalyse Ursache psychischer Störungen, zu denen auch die erhöhte Aggressivität zählt. Dabei wirken sich die frühesten, vorsprachlichen Störungen als die schlimmsten aus, da sie nicht bewußtseins- und damit verarbeitungsfähig sind. Hat die Mutter das Kind nicht gewollt und steht ihm offen oder verhüllt feindselig gegenüber oder ist sie aufgrund eigener schwerer psychischer Störungen nicht in der Lage, sich empathisch auf ihren Säugling einzustellen, so kann keine Einigung zwischen Mutter und Kind zustande kommen, die beide versöhnt. Der Säugling sieht seine ganze Existenz bedroht und reagiert mit archaischen Ängsten.

Solche aus vorsprachlicher Zeit resultierenden "Grundstörungen" (Balint 1970, S. 32) liegen den schwersten psychischen Krankheiten zugrunde, wie sie im Autismus oder der Schizophrenie zum Ausdruck kommen.

Erikson (1971) spricht von einem Urvertrauen, das ein Kind gewinnt, wenn es damit rechnen kann, daß seine Bedürfnisse zuverlässig und liebevoll erfüllt werden; ist das Gegenteil der Fall, resultiert eine mißtrauische, feindliche Gefühlsgrundstimmung gegenüber der sozialen Umwelt (Urmißtrauen).

Kohut führte das Konstrukt der "Narzißtischen Wut" in die psychoanalytische Theoriebildung ein. Es ist dies eine fast chronisch zu nennende Wut bei geringfügigsten Anlässen, ein schier unstillbarer Rachedurst und das zwanghafte Verfolgen von Rachgelüsten, explosive Aggressionsbereitschaft bei (realen oder eingebildeten) Beleidigungen oder Herabsetzungen und die Neigung, anderen präventiv Kränkungen zuzufügen ("Angriff ist die beste Verteidigung") (vgl. Kohut 1975, S. 227 f.). In der Geborgenheit der mütterlichen Fürsorge erlebt das Kind sich als omnipotent und absolut vollkommen. "Unter günstigen Umständen (richtige, selektive elterliche Reaktionen auf die Bedürfnisse des Kindes nach einem Echo und nach Anteilnahme an den narzißtisch-exhibitionistischen Äußerungen seiner Größenphantasien) lernt das Kind, seine realistischen Begrenzungen zu akzeptieren, seine Größenphantasien und seine groben exhibitionistischen Forderungen werden aufgegeben und in gleichem Maße durch in-syntone Ziele, durch Funktionslust bei seinen Tätigkeiten und durch realistisches Selbstwertgefühl ersetzt" (Kohut 1973, S. 131). Wird dieser Prozeß jedoch gestört durch grob uneinfühlsames oder widersprüchliches Verhalten der Mutter, so verbleibt das rudimentäre Selbst des Kindes in archaischer Wahrnehmung der Realität befangen. Es versucht sein narzißtisches Gleichgewicht zu

erhalten, indem es Vollkommenheit und Macht in sein Selbst verlegt; da es sich von seiner Umwelt nicht gehalten oder abgesichert fühlt, muß das gefährdete Selbst darauf bedacht sein, das Gefühl absoluter Kontrolle und bedingungsloser Verfügbarkeit über seine Umwelt zu behalten, da es sonst Gefahr läuft, total vernichtet zu werden. Die geringste Provokation von außen kann zu unbändigen Haß- und Wutausbrüchen führen. Kohut vergleicht die Aggression des "reifen Menschen" mit derjenigen des narzißtisch Kränkbaren. "Der Gegner, dem die Aggressionen des reifen Menschen gelten, wird als von uns getrennt erlebt, ganz gleich ob wir ihn angreifen, weil er uns daran hindert, unsere objektlibidinösen Ziele zu erreichen, oder ob wir ihn hassen, weil er der Erfüllung unserer in die Realität integrierten narzißtischen Wünsche im Wege steht. Der narzißtisch Kränkbare hingegen sieht den Feind, der archaische Wut in ihm wachgerufen hat, nicht als autonome Quelle eigenständiger Triebregungen, sondern als Fehler in einer narzißtisch wahrgenommenen Realität - er ist für ihn ein widerspenstiger Teil seines erweiterten Selbst (expanded self). Er glaubt daher, daß er das Recht habe, volle Kontrolle über ihn auszuüben, und seine bloße Unabhängigkeit, ja schon sein Anderssein, stellt eine Beleidigung für ihn dar" (Kohut 1975, S. 233).

Weniger tief und umfassend sind Aggressionen, die in späteren Kindheitsepochen ihren Ursprung haben. Das Kind hat in der Mutter sein Liebesobjekt gefunden; erst jetzt können konfliktträchtige Situationen zwischen Mutter und Kind entstehen, die zu neurotischen Entwicklungsverläufen führen. Die Psychoanalyse beschreibt charakteristische Phasen in der psychosexuellen Entwicklung des Kindes - die orale, die anale, die phallische [1], die gewisse typische Konfliktsituationen zwischen Mutter und Kind hervorbringen, so z.B. beim Abstillen oder beim Verbot des Daumenlutschens, bei der Rein-

1) vgl. hierzu z.B. Erikson, 1971

lichkeitserziehung oder beim Liebeswerben um den andersgeschlechtlichen Elternteil in der ödipalen Situation.

Mit seinen Wünschen stößt das Kind auf den Widerstand seiner Erzieher, Vater und Mutter, auf dessen Liebe und Fürsorge es angewiesen ist. Innerpsychische Konflikte zwischen entgegengesetzten Wünschen, nämlich der Befriedigung der Triebbedürfnisse auf der einen Seite und dem Bestreben, die Liebe der Eltern nicht zu verlieren auf der anderen Seite, führen zum unerträglichen Anwachsen innerer Spannungen und zu großen Unlustgefühlen, denen das Ich des Kindes zu entrinnen versucht. Um ein gewisses inneres Gleichgewicht wieder herzustellen, bedient sich das Ich bestimmter unbewußter Techniken, der sogenannten Abwehrmechanismen. Der wohl bekannteste Abwehrmechanismus ist die Verdrängung. Müssen z.B. aggressive Impulse, die das Kind auf grund bestimmter Versagungen gegen seine Erzieher hegt, aus Angst vor Liebesverlust oder Rache verdrängt werden, so heißt das keinesfalls, daß diese Impulse mit ihrer Verdrängung auch gelöscht würden; sie werden lediglich vom Bewußtsein abgespalten, können nicht in das Ich des Kindes integriert werden und sind ständig bereit, sich Luft zu machen, wenn der Angstdruck nachläßt oder die Spannung zu groß wird. Ein weiterer Abwehrmechanismus ist die Projektion. Hier werden eigene Gefühle, Wünsche oder Eigenschaften, die man bei sich selber ablehnt oder verleugnet, anderen Personen unterstellt. Eigene feindselige Impulse werden auf andere Personen, z.B. Lehrer oder Mitschüler, projeziert, von denen man sich gehaßt oder verfolgt sieht und die man dann mit ruhigem Gewissen selber angreifen kann.

Die Psychoanalyse hat noch weitere Abwehrmechanismen des Ich gegenüber nicht zugelassenen Triebwünschen gefunden und ihre Wirkung aufgedeckt. [1)]

---

1) Ich verweise hier vor allem auf Anna Freud (o.J.)

Als einen unbewußten psychischen Mechanismus, der in der Psychoanalyse zunehmend an Bedeutung gewann, entdeckte Freud die Identifizierung (oder auch Identifikation). Sie gilt als der wichtigste "Vorgang, durch den das menschliche Subjekt sich konstituiert" (Laplanche/Pontalis 1972, S. 220). Das Kind übernimmt dabei Verhaltensweisen seiner Bezugspersonen und macht sie sich zu eigen. Die Psychoanalyse kennt zwei Formen der Identifikation:

1. die anaklitische (oder auch anlehnende) Identifikation,
2. die Identifikation mit dem Aggressor.

1. Die anaklitische Identifikation

Sie beruht auf der positiven libidinösen Beziehung zu einer anderen Person und beinhaltet die Tendenz, so zu sein wie das geliebte Objekt. Indem das Kind dessen Denken, Handlungen, Verhaltensweisen übernimmt, erweitert es sein eigenes Ich und sichert sich dadurch ein Stück Unabhängigkeit und Selbständigkeit. Die auf anaklitischer Identifikation beruhenden Lernprozesse geschehen angstfrei. Anders ist es bei der

2. Identifikation mit dem Aggressor

Mutter und Vater werden vom Kind nicht nur geliebt. Sofern sie die Bedürfnisse des Kindes nicht befriedigen, es an der Ausführung seiner Wünsche hindern oder es bestrafen, werden sie zu Objekten starker Wut- und Zorngefühle. Seine aggressiven Empfindungen richtet das Kind gegen die Eltern. Diese sind jedoch mächtiger als das Kind. Aus Angst vor Liebesverlust oder auch vor Rache und Strafen der Eltern identifiziert sich das Kind mit ihren Ge- und Verboten. Dadurch bildet sich in ihm ein Über-Ich. Die als bedrohlich empfundenen Aggressionen gegen die Eltern wendet das Über-Ich gegen das Ich des Kindes, sobald die unerlaubten Wünsche und Regungen wieder mächtig werden. Starke Angst- und Schuldgefühle quälen das Ich des Kindes, bis die unerlaub-

ten Wünsche der Verdrängung anheimfallen. Als unbewußte Gewissensqual, Selbstanklage kann eine solche innerpsychische Aggression beim Erwachsenen zu schweren Depressionen und sogar zur Selbstzerstörung, zum Selbstmord führen.

Ein strenges Über-Ich spiegelt die Strenge der Eltern in der Durchsetzung ihrer Forderungen wider. Es zwingt das Ich zu starrer, zwanghafter Anwendung der von den Eltern geforderten Normen. Gegen diese ist keine Auflehnung möglich, es sei denn um den Preis stärkster Angst- und Schuldgefühle. Der Haß, der sich ursprünglich gegen die unterdrückenden Eltern richtete, wendet sich nun gegen diejenigen, die den Mut haben, sich gegen institutionalisierte Normen aufzulehnen. Ein solches Über-Ich ist vom Bewußtsein abgespalten. Die mit seiner Hilfe unterdrückten Triebimpulse und Affekte sind jedoch nicht aufgehoben. Sie können im Mechanismus der Projektion in die Außenwelt, auf andere Menschen verlegt werden. So werden durch ein strenges Über-Ich wichtige Ich-Funktionen wie Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinträchtigt. Das Ich verbraucht einen Großteil seiner Energie, indem es im Dienst eines, rigiden Über-Ichs verdrängte Bedürfnisse und Triebwünsche in Schach hält. Einem solchen Ich fehlt aufgrund einer bestimmten eingeschränkten Interaktionsgeschichte die Einsicht in die Vieldeutigkeit menschlicher Beziehungen. Die ambivalenten Gefühlsregungen gegenüber ein und derselben Person (die liebe Mutter und die versagende oder schimpfende Mutter) als konstitutives Merkmal zwischenmenschlicher Beziehungen können im Ich des Kindes nicht integriert werden. Erhalten bleibt die Mutter oder der Vater als gutes Objekt, ihr böser Anteil wird aus der Beziehung verdrängt, bleibt aber weiterhin von Bedeutung für das Verhalten des Individuums. Da Verdrängtes der Reflexion nicht zugänglich ist, wird vom Kind oft ein Verhalten reproduziert, das der realen Situation schon längst nicht

mehr angemessen ist. Vom Kind ähnlich interpretierte Situationen, wie z.B. die unbewußte Identifizierung des Lehrers/der Lehrerin mit dem Vater/der Mutter oder der Mitschüler mit rivalisierenden Geschwistern lösen oft kleinkindhafte Aggressionsausbrüche aus, die völlig aus dem aktuellen Kontext herauszufallen scheinen, wenn man nicht in der Lage ist zu begreifen, daß hier Mechanismen am Werke sind, die sich hinter dem Rücken des Kindes durchsetzen.

Eine ganz andere Form von Über-Ich bildet sich, wenn ein Kind Verhaltensweisen der Eltern nach Art anaklitischer Identifikation übernimmt. Hier ist die Basis eine liebevolle, tolerante und einfühlende Eltern-Kind-Beziehung. Anstatt auf der blinden Befolgung ihrer Vorschriften zu beharren, bemessen die Eltern den notwendigen Triebverzicht nach den Kräften des Kindes. Sie versuchen durch Erklärungen und Einsichtigmachen das gewünschte Verhalten beim Kind zu erreichen. Ein auf solche Art und Weise entstandenes Über-Ich ist flexibel, seine Vorschriften sind hinterfragbar und lassen sich verändern unter sich wandelnden Bedingungen. Den Eltern zuliebe - aber in der Gewißheit späterer lohnender Befriedigungen - verzichtet das Kind auf die momentane Durchsetzung seiner Wünsche, ohne diese verdrängen zu müssen und sie so der Bewußtheit zu berauben. Es schiebt deren Befriedigung auf oder erfüllt sie in den von den Eltern gewünschten Formen, einen Vorgang, den die Psychoanalyse Sublimierung nennt, der freiwillig und ohne Angst erfolgt.

Ein Über-Ich, das ohne Zwang sich bildet, kann man vielleicht Gewissen nennen. Es ist der Gegenspieler der feindlich-aggressiven Neigungen des Menschen und beinhaltet die Einsicht, daß die Befriedigung eigener libidinöser Bedürfnisse die Berücksichtigung der Interessen des anderen miteinschließt, weil von ihm die Erfüllung der eigenen abhängig ist.

Ein solches Über-Ich - die Psychoanalyse spricht in diesem Fall lieber von Ich-Ideal - meldet sich als "innere Stimme", als Unbehagen bei bestimmten Handlungsweisen. Es setzt die kritische Selbstbeobachtung und das Selbstgespräch vor und nach der Tat in Gang und nicht wie beim Über-Ich, das aus der Identifikation mit dem Aggressor entsteht, quälende Angst vor Bedrohung und Vernichtung.

Die Identifikation in ihren verschiedenen Formen spielt eine entscheidende Rolle beim Aufbau der Persönlichkeit des Kindes. Die Qualität des Ichs sowie auch des Über-Ichs oder Ich-Ideals wird von ihr bestimmt. Es ist unmittelbar einsichtig, daß dabei die Persönlichkeit der Bezugspersonen, in der Regel Vater und Mutter, den Haupteinflußfaktor, bilden. Störend bei der Ich-Entfaltung wirken sich bestimmte Charakterzüge und Eigenarten der Eltern aus, so vor allen Dingen emotionale Inkonsistenz, d.h. ein Wechsel von Härte und Verwöhnung, von Zurückstoßen des Kindes und impulsiver Überschüttung mit Zärtlichkeit, wie auch Ablehnung des Kindes bis hin zur offenen Brutalität. Ein solches Verhalten der Eltern bietet nicht die nötige Orientierungshilfe für ein sich bildendes Ich. Wichtige Ich-Funktionen entwickeln sich nur mangelhaft, wenn die elterlichen Reaktionen für das Kind unberechenbar sind. Die Selbstwahrnehmung und Selbstinterpretation sind in hohem Maße abhängig von der Reaktion der anderen auf das Selbst. Ein konsistentes Selbstbild und damit ein Gefühl für die eigene Identität kann bei dem oben beschriebenen Interaktionsverläufen kaum entstehen. Ebenso wird die Wahrnehmung zeitlicher und kausaler Folgen erschwert sowie die sich darauf aufbauenden Fähigkeiten, komplexe Sinnzusammenhänge zu entwickeln, i.e. die Fähigkeit zum Denken.

Auch bieten solche Bezugspersonen keine verläßlich-positive Hilfe beim Umgang mit den eigenen Triebimpulsen. Ihre Beherrschung und ihre Befriedigung mit Hilfe rationaler Mit-

tel zu ermöglichen, kann am Beispiel der Eltern nicht erlernt werden.

Da eine Integration ihrer Erfahrungen kaum gelingen kann, neigen solche Kinder dazu, die sich aus den aggressionsfördernden emotionalen Spannungen und Frustrationserlebnissen ständig ergebenden psychischen Konflikte nach außen auszuagieren, da ihnen die Chance zur Erlernung einer innerpsychischen Verarbeitung nicht gegeben wurde. Ein solchermaßen emotional strapaziertes Kind hat keine Gelegenheit, ein starkes Ich zu bilden. Sein psychisches Gleichgewicht befindet sich ständig in Gefahr. Durch aggressive Akte versucht es, das Gefühl der eigenen Größe und Macht wieder herzustellen.

Aber auch das Über-Ich des Kindes wird durch solche familiären Interaktionsformen in Mitleidenschaft gezogen. Bei harter vernachlässigender Erziehung kann die Bindungsfähigkeit als Basis der Über-Ich-Bildung völlig verkümmern. Solche Kinder erwecken zumeist den Eindruck, als wären sie völlig gefühllos; sie quälen oft andere Kinder auf sehr brutale Weise und scheinen dabei nicht im mindesten Mitgefühle zu empfinden. Auch Schuldgefühle scheinen völlig zu fehlen. [1] Feindseligkeit, Haß und Grausamkeit zeichnen ihre Einstellung aus.

Hat für das Kind die Möglichkeit bestanden, Bindungen einzugehen und wurden diese häufig stark frustriert durch wechselhafte, zwischen Ablehnung und Verwöhnung hin und her pendelnde Erziehungspraktiken, so entwickelt sich oft ein lückenhaftes Über-Ich, das stark sadistische Züge annimmt. Genau wie das elterliche Verhalten ist es unberechenbar, bedroht das Ich des Kindes und versetzt es in Angst.

---

1) Solche Menschen werden oft als "gemütlose Psychopathen" bezeichnet.

Für solche Kinder nehmen emotionale Beziehungen zu anderen Erwachsenen einen angst- und agressionsdurchsetzten Charakter an. Aufkeimende Zuneigung kann in Erinnerung an frühere Erfahrungen nur als bedrohlich erlebt werden und mit Angst beantwortet werden. Die Abwehr drückender Angst gelingt oft nur durch aggressives Ausagieren - was dann meistens wiederum das gewohnte und erwartete Verhalten der Erwachsenen hervorruft.

Nach Auffassung der Psychoanalyse spielt die Geschichte der Objektbeziehungen eines Kindes die wichtigste Rolle bei der Entstehung von Aggressivität. Zahlreiche Untersuchungen zur famialen Sozialisation aggressiver Kinder haben dazu die Bestätigung erbracht. Sie haben aufgezeigt, welches emotionale Milieu am ehesten Aggressivität produziert.

Trotz aller theoretischen Schwächen ihrer Arbeiten konnten das Ehepaar S. und E. Glueck durch ihre Untersuchung von 500 jugendlichen Delinquenten (und 500 Kontrolljugendlichen) doch überzeugend nachweisen, daß ein familiäres Klima der Härte, Kälte und Gleichgültigkeit ein hohes Maß an feindseligen Verhaltensweisen bei den Betroffenen hervorruft (1964). Auch das Ehepaar McCord (1962) fanden Vernachlässigung, Ablehnung, streitsüchtige Familienatmosphäre und wechselhaft strafende Erziehungshaltung als kriminogene Faktoren (Verbrechen wird hier als Aggression gegen die Gesellschaft betrachtet).

Eine sehr bedeutungsvolle statistische Untersuchung zu aggressionserzeugenden Familieninteraktionen liefern Bandura und Walters (1959). Bei ihrem Vergleich aggressiver mit nicht-aggressiven Jungen stellten sie fest, daß die ersteren in ihrem kindlichen Anlehnungs- und Liebesbedürfnis durch strenge und harte Väter und Mütter stark frustriert worden waren. Bandura und Walters sehen darin die

Quelle aggressiver Gefühle. Jedoch bleiben die Anlehnungsbedürfnisse der Jungen unbewußt weiter vorhanden, werden jedoch jedesmal, wenn sie aufkommen, aufgrund erlebter Enttäuschungen als bedrohlich empfunden. Es entsteht eine Angst vor Abhängigkeit, die wiederum durch aggressives Verhalten abgewehrt wird.

Übereinstimmend zeigen sich in allen Untersuchungen zur Aggressiongenese hochgradig gestörte Familienbeziehungen, wie sie in Härte, Lieblosigkeit und Gleichgültigkeit der Ehegatten untereinander und gegenüber den Kindern zum Ausdruck kommen.

3.1.5 PÄDAGOGISCHE IMPLIKATIONEN DER AGGRESSIONSTHEORIEN

Vergleichende Verhaltensforschung

Die Aggressionstheorie der Vergleichenden Verhaltensforschung ist m.E. nicht in der Lage, das Zustandekommen menschlicher Aggressivität zu erhellen. Dennoch soll sie an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, da nämlich ihre "Erkenntnisse" bereitwillig in das Denkrepertoire vieler Bewohner dieses Landes aufgenommen wurden und auch bei vielen Lehrern zur handlungsleitenden Alltagstheorie gehören. [1] Auch die Sonderpädagogik bildet da keine Ausnahme. [2] Bedenkenlos wird in pädagogischen Abhandlungen tierisches mit menschlichem Verhalten gleichgesetzt. Kinder, die einen Mitschüler aus der Klassengemeinschaft ausstoßen, verhalten sich dann genau so natürlich wie Hühner, die ein Gruppenmitglied heftig angreifen und schließlich töten, wenn es durch Schwäche oder durch körperliches Gebrechen von der Norm abweicht. [3]

---

1) vgl. z.B. die Ergebnisse der Befragung von 62 Lehrern (Nolting 1978, S. 23)

2) vgl. z.B. den Aufsatz von Döring (1966 bzw. 1969)

3) so nach einem Aufsatz von Pauls (1971)

Die pädagogischen Konsequenzen, die aus der Aggressionstheorie der Vergleichenden Verhaltensforschung gezogen werden, sind Kanalisierung oder Umleitung der aggressiven Triebentladung auf nicht gefährliche Art. Im Rahmen der Schule soll ein erzieherisches Arrangement getroffen werden, das die Abreaktion in annehmbare Bahnen lenkt. Hier werden Sportwettkämpfe, Wettspiele und dergleichen genannt. Diese scheinen aber m.E. eher geeignet, die Aggressivität untereinander zu steigern als abzubauen. Ganz davon abgesehen, daß der Bewegungslust in den Schulen viel zu wenig Raum gegeben wird, scheint es doch fraglich, daß diese sogenannte natürliche Aggressivität, die sich in Spiel und Sport äußert, identisch ist mit derjenigen, die ein Kind Lehrern und Mitschülern gegenüber hegt. Ich bezweifle, daß sich in beiden Verhaltensweisen der gleiche Affekt ausdrückt, und die eine durch die andere ersetzbar ist.

M.E. handelt es sich hier um zwei grundverschiedene Verhaltenskomplexe mit verschiedenen Ursachen. Aber auch wenn das nicht der Fall wäre, müßte ein Ausagieren der Aggressivität in Sport und Spiel aus pädagogischen Gründen heraus abgelehnt werden. Es kann nicht darum gehen, die Kinder ihre Aggressionen durch Ersatzhandlungen ausagieren zu lassen. Diese ersatzhafte Befriedigung trägt einen deutlich manipulativen Charakter und steht der rationalen Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und den ihr entgegengesetzten Bedürfnissen der Kinder entgegen. Die sozialen Spannungsursachen werden der rationalen Einsicht entzogen; Konflikte sollen durch affektive Spannungsentladung auf dem Sportplatz aus der Welt geschafft werden. Die Kinder lernen wieder ihre eigenen Interessen kennen, da sie nicht artikuliert werden, noch lernen sie, sie adäquat durchzusetzen.

Frustrations-Aggressions-Hypothese

Trotz des Unvermögens der Frustrations-Aggressions-Hypothese, die Ursache von aggressivem Verhalten zu erklären, kommt ihr doch das nicht zu unterschätzende Verdienst zu, die in unserer Gesellschaft vorherrschende Koppelung von Frustration und Aggression nachdrücklich ins Blickfeld gerückt zu haben. Ihrem einfachen und einleuchtenden Charakter verdankt sie wohl ihre große Resonanz. Obwohl ihr Erklärungswert sehr gering ist, hat sie m.E. doch Entscheidendes bewirkt: Sie hat die Pädagogen, die nicht von vorneherein annahmen, daß das "Böse" bereits im Kinde angelegt sein, sondern durch die Umwelt verursacht wird, dazu veranlaßt, die Schulwirklichkeit auf mögliche Frustrationsquellen hin mit kritischeren Augen zu betrachten. Damit wurde - bewußt oder nicht - Partei ergriffen für die Belange und Bedürfnisse des Kindes. Die von der Frustrations-Aggressions-Hypothese angeregten Überlegungen verblieben nicht mehr fraglos auf dem Boden des Bestehenden, auf das hin das Kind erzogen bzw. an das es angepaßt werden sollte. Die Bedürfnisse des Kindes wurden als berechtigte erkannt, und die gesellschaftlichen Ursachen für die Verteitelung ihrer Befriedigung, für die das aggressive Verhalten ein Indikator war, rückten in den Blickpunkt. Im Interesse des Kindes, in dem man ein allgemeines Interesse entdeckte, wuchs die Bereitschaft, die Institutionen der Erziehung infrage zu stellen. Auch das eigene erzieherische Verhalten wurde kritisch untersucht (vgl. dazu die umfangreiche Beschäftigung mit den Erziehungsstilen). Besonderen Nachdruck verlieh jedoch der Rezeption der Frustrations-Aggressions-Hypothese durch die Pädagogik der aggressive Aufstand eines Teils des "Untersuchungsobjekts" (Schüler, Lehrlinge, Studenten).

Der Frustrations-Aggressions-Hypothese kommt das Verdient zu, kritische pädagogische Überlegungen angeregt zu haben. Ihre Grenzen sind leicht erkennbar: die gesellschaftlichen

Bedingungen für die Entstehung von Aggression als Reaktion auf Frustration kann sie nicht erklären.

Lerntheorie

Die Lerntheorie begreift Aggressivität als Resultat von hauptsächlich zwei Lernprozessen, dem operanten Konditionieren und dem Beobachtungslernen. Die pädagogischen Folgerungen daraus - zumindesten was den zweiten Lernvorgang betrifft - müssen lauten, daß Kinder so wenig wie möglich mit aggressiven Modellpersonen in Berührung kommen dürfen. Lehrer und Eltern der Mittelschicht mögen dies beherzigen und dem Kind möglichst aggressionslos begegnen. Aber was geschieht mit den sogenannten Miterziehern im Fernsehen, in Illustrierten, auf der Straße, in der Schule, in der Arbeitswelt. Diese richten sich wohl nicht nach den Vorstellungen der Lerntheoretikern, und die Gesetzmäßigkeiten ihres Verhaltens scheinen diesen bisher verborgen geblieben zu sein.

Die Lerntheorie lehnt einen Aggressionstrieb ab, sieht jedoch die "seit Generationen tradierte" (Selg 1971, S. 21) Aggressivität der Menschen. Sie beschreibt die Gesetzmäßigkeiten der Tradierung, macht aber halt bei der Frage nach dem Ursprung der Aggression. Lehnt man wie die Lerntheorie einen Aggressionstrieb ab, so wären als nächstes die gesellschaftlichen Bedingungen zu untersuchen, die die Agression in den Menschen von Generation zu Generation neu aufleben läßt. Hier wird schnell deutlich, daß unsere Gesellschaft selber das Modell destruktiv gerichteter Aggressionsbeziehungen liefert. Konkurrenzverhalten, Rücksichtslosigkeit und Egoismus sind die allgemein notwendigen Verkehrsformen, um sich in diesem System durchzusetzen.

"Wenn wir uns in unseren Bemühungen um eine Friedensordnung vor Illusionen, vor Beschönigungen und schließlich Frustrationen bewahren wollen, so dürfen wir sie nicht als ein vom

Individuum her zu analysierendes Problem betrachten. Wir müssen von der empirisch einzig realistischen Annahme ausgehen, daß die gesteigerte Friedlosigkeit, die die Menschheit heute in ihrer Existenz bedroht, eine ausgeprägte Form sozialer Organisation darstellt... Wir müssen begreifen lernen, daß der Unfriede eingebaut ist in die Struktur unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit" (Senghaas 1968, S. 128). Solange die bürgerliche Psychologie die Analyse der Gesellschaftsstruktur aus ihren Überlegungen ausklammert, wird sie auch nicht das Problem der individuellen Aggressivitätsgenese und -bewältigung lösen können. Naiv und hilflos muten dann solche lerntheoretischen pädagogischen Appelle an wie der folgende von Selg (1971): "Die zur Verminderung der Aggressivität und zur Verbesserung der Friedenschancen gesellschaftspolitisch richtige Strategie der Zukunft muß darauf ausgerichtet sein, möglichst wenig Aggressionen lernen zu lassen ..." (S. 25).

Aber auch an der zweiten Form des Verlernens von Aggressivität nach der Lerntheorie - nämlich der Löschung aggressiven Verhaltens und der Bekräftigung erwünschten Verhaltens - läßt sich Kritik anmelden. Allzu groß ist die Gefahr, daß der Erzieher bestimmt, welches Verhalten erwünscht bzw. angemessen ist und mit Hilfe einer geschickten Verhaltenstechnologie das Kind in die genehmen Bahnen lenkt. [1] Erziehung zur Autonomie würde demgegenüber bedeuten, daß verdrängte Konflikte, die ein blind-aggressives Ausagieren zur Folge haben, nicht durch ein geschicktes System von Verstärkung und Löschung aus der Welt geschafft werden, sondern daß das Kind bzw. der Jugendliche sein Verhalten und die Reaktion der Umwelt bewußt erleben lernt, in die Lage versetzt wird, selber darüber nachzudenken und die Steuerung seines Verhaltens aus eigener Kraft und gemäß seiner Einsicht steuern lernt.

---

1) Darüber werde ich in Abschnitt 5.1 noch ausführlicher schreiben.

Aus der Erkenntnis, daß die Bedingungen der Aggressivitätsgenese in der sozialen Umwelt zu suchen sind, ziehen die Lerntheoretiker nicht den Schluß, daß diese zu verändern sei, sondern liefern Verhaltensanweisungen zur besseren Anpassung an sie. Ohne Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen von Aggressivität wird die Lerntheorie nicht in der Lage sein, zu erkennen, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse sich in dem je konkreten historischen Individuum aufgrund seiner Stellung innerhalb der Gesellschaft niederschlagen: wie sein Sozialverhalten, seine Kommunikationsformen, sein Selbstverständnis ein Produkt eben dieser seiner sozialen Lage sind. Das trägt dazu bei, daß ihre Ergebnisse - ob sie will oder nicht - der Stabilisierung der bestehenden Ordnung dienen. Eine Ahnung dieser Gefahr ist bei Werbik zu finden, der schreibt: "Solange wir noch über kein allgemein anerkanntes System ethischer Normen verfügen, welches uns angibt, unter welchen Bedingungen negativ (bzw. destruktiv) intendierte Handlungen 'verboten', 'geboten' oder 'freigestellt' sind, besteht die Gefahr, daß Handlungsanweisungen zur Veränderung von Verhaltenswahrscheinlichkeiten, welche von der Psychologie 'auf Vorrat' produziert werden, für beliebige Zwecke ausgenutzt werden" (Werbik 1971, S. 104).

Psychoanalyse und Pädagogik

Die Psychoanalyse ist m.E. weit eher in der Lage als die Lerntheorie, zu einem vertieften Verständnis des sozialen und pädagogischen Interaktionsgeschehens in Schule und Unterricht beizutragen. Für die Schulpädagogik (und ganz besonders die Sonderpädagogik) wurde bisher kaum Gebrauch von psychoanalytischem Wissen gemacht.[1] Inwieweit psycho-

1) Erst in jüngster Zeit gehen einige sonderpädagogische Ausbildungsstätten dazu über, psychoanalytische Theorie und Praxis in Veranstaltungen anzubieten, so z.B. in Frankfurt und Reutlingen.

analytische Erkenntnisse für den Lehrer von Bedeutung werden können, soll in diesem Abschnitt skizzenhaft erläutert werden.

Besser und umfassender als die Lerntheorie vermag die Psychoanalyse das Zustandekommen komplexer Verhaltens- und Charakterstrukturen zu erklären. Sie zeigt auf, mit Hilfe welcher psychischer Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten sich objektive Gesellschaftsstruktur in der Subjektivität des Individuums reproduziert. Sie begreift das jetzige Verhalten des Kindes als Resultat der in seiner Lebensgeschichte gewonnenen Techniken der Interaktion und Lebensbewältigung.

Zum besseren Verständnis kindlicher Verhaltensstrukturen verweist die Psychoanalyse den Pädagogen auf das Studium der Biographie des Kindes: zum einen muß das Verhalten des Kindes begriffen werden auf dem Hintergrund seiner sozialen Schichtzugehörigkeit und dem daraus resultierenden Erziehungsverhalten der Eltern; zum anderen aber ist jedes Kind noch individuell verschiedenen Konfliktkonstellationen ausgesetzt, die sich z.B. ergeben aus der besonderen Einstellung der Eltern zum Kind (Ablehnung, Verwöhnung, Benützung zur Durchsetzung eigener Ziele)[1], der Familienkonstellation (liebevolle Beziehung der Eheleute, gestörte Beziehung) oder der Geschwisterproblematik (Rivalität, Eifersucht). Durch das Studium der Lebensgeschichte des Kindes und seiner bedeutsamen Beziehungen erhält der Lehrer Hinweise auf mögliche Interaktionsstörungen oder auf verdrängte oder aktuelle Konfliktkonstellationen.

Verdrängte Konflikte sind nicht aufgehobene Konflikte! Die Psychoanalyse hat die Herrschaft der Vergangenheit des Individuums über seine Gegenwart aufgezeigt und zwar in einem doppelten Sinn: zum einen gehen die früheren Interaktionserfahrungen und Lernprozesse in die jetzigen Handlungsvoll-

1) vgl. dazu besonders Richter (1963)

züge mit ein; zum anderen verlieren die verdrängten Wünsche, Bedürfnisse und Affekte, die zum Bewußtsein nicht zugelassen werden, nicht ihre Wirksamkeit. Für den Handelnden unbewußt und unerkannt bestimmen sie die aktuell ablaufenden sozialen Szenen mit.

Schulische Sozialisationsprozesse spielen sich immer auf zwei Ebenen ab: die eine ist die offizielle Ebene, auf der Schule definiert wird als Veranstaltung zum Zwecke des Lernens, zum Erwerb von berufsverwertbaren Qualifikationen und Kenntnissen. Auf dieser Ebene geschieht von seiten des Lehrers die Vorbereitung des Unterrichts in Lernschritten, die Formulierung von Lernzielen, die Kontrolle derselben u.ä.m. Die andere Ebene ist die der unbewußten latenten Wünsche, Bedürfnisse, Impulse und Fantasien, die Lehrer mit Schülern, Schüler mit Lehrern und Schüler miteinander verbinden. Aber nur die erste Ebene ist in der Regel der Kommunikation offen, die zweite bleibt zumeist ausgeschlossen und beeinflußt das Unterrichtsgeschehen unbewußt und unreflektiert. Hier spielt sich das ab, was die Psychoanalyse Übertragung nennt, nämlich die Aktualisierung früherer Erfahrungen, familiär erlernter Konflikt- und Konfliktlösungsmuster von seiten des Kindes und des Lehrers und deren unbewußtes Ausagieren im Unterricht. Die Schule als Institution begünstigt die Aktualisierung der in der Familie erlernten Verhaltensmuster durch ähnliche Strukturmerkmale. So stehen sich z.B. hier wie dort Erwachsener und Kind gegenüber, ist der Erwachsene Inhaber von Macht und Autorität und befugt, dem Kinde zu verbieten oder zu erlauben, besteht eine Konkurrenz der Mitschüler untereinander ähnlich rivalisierenden Geschwistern.[1)]

Seinen familiären Erfahrungen entsprechend versucht das Kind von ihm selbst und den Interaktionspartnern unverstanden, in schulischen Szenen traumatische Rollenkonstellationen wiederherzustellen, die aus einer früheren Zeit seiner Lebensge-

1) vgl. dazu auch Fürstenau (1964) bzw. (1974)

schichte stammen.

Dieser Sachverhalt soll vorgreifend an einem Beispiel aus meiner Klasse verdeutlicht werden. Der zehnjährige Wolfgang identifiziert unbewußt seine Lehrerin mit seiner gleichaltrigen Mutter. Von dieser fühlt er sich zurückgewiesen und im Vergleich zu seinen jüngeren Geschwistern benachteiligt. Die Lehrerin behandelt ihn wie alle anderen Schüler ihrer Klasse, ruft ihn gleich häufig auf, schaut seine Hefte an, hilft ihm, spricht mit ihm. Dennoch wird Wolfgang jedesmal eifersüchtig, wenn sich die Lehrerin einem anderen Kind zuwendet. Er wird dann mürrisch, beginnt die Mitschüler zu reizen und steigert sich allmählich in einen richtigen Aggressionsausbruch, um die Lehrerin auf sich aufmerksam zu machen. Geht die Lehrerin nicht auf seine Ausbrüche ein oder schimpft gar noch, wird Wolfgang in seiner Erfahrung bestärkt, daß seine Mutter (= Lehrerin) ihn weniger liebhat als die Geschwister (= Mitschüler).

Die vom Kind gespielte Szene kann von einem psychoanalytisch geschulten Lehrer in seiner Doppelbödigkeit durchschaut werden. Er ist in der Lage, die Verklammerung unbewußter Affektanteile und Erwartungsfantasien mit tatsächlich ablaufenden Handlungen zu erkennen und auf das Verhalten des Kindes adäquater zu reagieren.

Aber nicht nur im Kind werden im Unterricht frühkindliche Bedürfnisse und Affekte mobilisiert. Auch beim Lehrer werden ungelöste Konflikte reaktiviert und mühselig aufgebaute Abwehrmechanismen gegen verbotene kindliche Wünsche ins Wanken gebracht. "Kinder ... erinnern uns an unsere eigenen Probleme der Triebkontrolle und Verhaltenszügelung und sind für uns eine Versuchung der Regression in die (ödipale) Phase der Auseinandersetzung mit unseren Eltern. Kindliche Fantasien, Gefühle und Wünsche eigener Macht und der Macht der Eltern werden leicht (unbewußt) im Umgang mit Kindern reaktiviiert

und nicht selten wegen der Unterlegenheit der kindlichen Partner fast ungehindert ausgelebt" (Fürstenau 1974, S. 276).

Die Psychoanalyse fordert den Lehrer auf zu einer Konfrontation mit sich selbst. Sie will ihm helfen beim Aufdecken und Erkennen eigener unbewußter Ängste und Konflikte und bei der Erhellung seiner Einstellung zu Kindern, die ihn verunsichern. Die Beschäftigung mit der psychoanalytischen Sozialisationstheorie vermag ihn anzuleiten zu kritischer Selbstreflexion und möglicherweise zur Durchleuchtung der eigenen Lösungsstrategien gegenüber unerlaubten Triebimpulsen. Die Psychoanalayse will den Lehrer gleichzeitig ermutigen, neue Wege des Umgangs mit Kindern und Kollegen zu entdecken und zu beschreiten, die mehr Befriedigung und Selbstverwirklichung ermöglichen. Natürlich kann die kritische Selbstreflexion nicht die Analyse des Lehrers durch einen geschulten Analytiker ersetzen; aber oft ist diese gar nicht vonnöten, und auch die Selbstkommunikation oder das Gruppengespräch mit Kollegen über eigene Schwierigkeiten kann helfen, ein neues reiferes Niveau der Interaktion mit Kindern zu erreichen, bei dem die unkontrolliert ablaufenden, irrationalen Affekte weitgehend abgebaut werden und Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler unverzerrter stattfinden kann.

Noch in anderer Hinsicht wurde die Psychoanalyse für die Schulpädagogik bedeutungsvoll. Indem sie mit Nachdruck das Recht des Kindes auf Befriedigung der phylogenetisch ererbten Triebe und Bedürfnisse forderte - auch dann, wenn sie sich mit den herrschenden gesellschaftlichen Normen nicht in Einklang bringen lassen - wurde sie zur mächtigen Kritikerin der Erziehung in den Institutionen, insbesondere in den Familien, Kindergärten, Erziehungsanstalten, Irrenhäusern und Schulen. Sie konnte nachweisen, daß gerade diese Institutionen diejenigen Verhaltensstörungen produzieren, deren Heilung sie behaupten.

Mit Hilfe der Psychoanalyse läßt sich aufzeigen, wie die schulisch-institutionellen Erziehungsbedingungen, die sich auszeichnen durch ein ausgeklügeltes Leistungs-, Zensuren- und Prüfungssystem, durch Ausklammern individueller Emotionen und Affekte von Lehrern und Schülern (die allerdings dann doch wieder unkontrolliert in den Unterricht miteingehen), durch undemokratische, autoritäre Zwangsstrukturen u.ä.m. die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers (und Lehrers) zum mündigen Bürger, das offizielle Ziel der Schule, vereiteln statt fördern. Zur Auswirkung der Schule als Institution auf Verhaltensweisen und Persönlichkeitsstrukturen stellt die Psychoanalyse wichtige sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zur Verfügung. Wie diese vom Lehrer ausgenutzt werden, ist jedoch nicht nur eine Frage seiner persönlichen Psychohygiene, sondern betrifft auch und vor allem seine politischen Entscheidungen.

Daß die jetzige Schulwirklichkeit die Erziehung des Kindes zum autonomen, kritikfähigen und angstfreien Menschen verhindert, ist dem unverstellten Blick unmittelbar einsichtig. Wie eine Veränderung der Erziehungssituation in der Schule in Hinblick auf eine freiere Entfaltung des Kindes auszusehen hätte, auch dazu vermag die Psychoanalyse Hinweise zu geben. Nach ihrer Auffassung kann sich Ich-Stärke und Ich-Autonomie nur entwickeln in einer angst-, repressions- und straffreien Umgebung. Nur wenn das Kind Anerkennung und Freundlichkeit erfährt, wenn es sich akzeptiert weiß, wird es in die Lage versetzt, neue andersartige Interaktionserfahrungen zu machen, die seine eingefahrenen Reaktionsmuster infrage stellen. Nur in einer permissiven, ihm wohlgesonnenen Atmosphäre kann es dem Kind gelingen, verdrängte und abgespaltene Bedürfnisse und Affekte wieder bewußt zu erleben und in altersangemessener, selbstgewählter Art zu befriedigen. Selbsterfahrung, Artikulation von Bedürfnissen, gemeinsame Diskussion in der Schülergruppe und das Austragen und Lösen von Konflikten wird als Ziel angestrebt und nicht

lediglich eine Modifikation eines vom Erzieher nicht gewünschten Verhaltens.

Hier unterscheidet sich m. E. die Psychoanalyse von der Lerntheorie, daß sie nämlich daran festhält, das Bewußtsein des Individuums, sein Ich und nicht den Erzieher als verhaltenssteuernd einzusetzen. Dieser Weg ist bestimmt der länger dauernde und für Schüler und Lehrer anstrengendere und kompliziertere. Aber er darf nicht aufgegeben werden. Ihrem Wesen nach ist die Psychoanalyse Anleitung zu verändertem und veränderndem Handeln.

Literatur zu 3.

ADLER, A.: Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose. Darmstadt 1908

ADORNO, Th. W.: Die revidierte Psychoanalyse. In: Sociologica II. Frankfurt 1962

AMMON, G.: Gruppendynamik der Aggression. Berlin 1970

ARGELANDER, H.: Ein Versuch zur Neuformulierung des primären Narzißmus. In: Psyche 25. Stuttgart 1971

ARGELANDER, H.: Der Flieger. Frankfurt 1972

BALINT, M.: Trauma und Objektbeziehung. In: Psyche 24. Stuttgart 1980

BANDURA / WALTERS: Der Erwerb aggressiver Verhaltensweisen durch soziales Lernen. In: Schmidt-Mummendey / Schmidt 1971

BANDURA / WALTERS: Adolescent Aggression. New York 1959

BANDURA / WALTERS: Social Learning and Personality Development. New York 1963

BANDURA, A.: Lernen am Modell. Stuttgart 1976

BELSCHNER, W.: Das Lernen aggressiven Verhaltens. In: Selg, H. 1971

BELSCHNER / HOFFMANN u.a.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1973

BERKOWITZ, L.: Aggression: A Social Psychological Analysis. New York 1962

BITTNER,G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung. 2. Aufl. München 1970

BRÜCKNER, P.: Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus. Frankfurt 1972

BUSS, A. H.: Psychology of Aggression. New York / London 1961

DANN, H.-D.: Aggressives Verhalten als Problem der empirisch-wissenschaftlichen Psychologie. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, Jg. 25, 1966, S. 58-69

DENKER, R.: Aufklärung über Aggression. Stuttgart 1966

DOLLARD, DOOB, MILLER, MOWRER, SEARS: Frustration and Aggression. Weinheim 1971

DOLLARD, DOOB, MILLER, MOWRER, SEARS: Die Frustrations-Aggressions-Hypothese. In: Thomae, H. Hrsg.: Die Motivation menschlichen Handelns, Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 4. Psychologie 3. Aufl. Köln 1966

DÖRING, K.: Aggressivität als sonderpädagogisches Problem. In: ZfH 17/1966; in erweiterter Fassung in Röhrs, H.: Das schwererziehbare Kind. Frankfurt 1969

EIBL-EIBESFELD, I.: Grundriß der Vergleichenden Verhaltensforschung. München 1967

ERIKSON, E.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1971

FREUD, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. München o.Jg. (Kindler Taschenbücher)

FREUD, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 1905 Fischer Bücherei, Bücherei des Wissens Nr. 422. Frankfurt 1961

FREUD, S.: Abriß der Psychoanalyse, 1938. Unbehagen in der Kultur, 1930. Fischer Bücherei, Bücher des Wissens Nr. 47. Frankfurt 1963

FREUD, S.: Trieb und Triebschicksal, 1915 In: Das Unbewußte, Hrsg. A. Mitscherlich. Frankfurt 1960

FREUD, S.: Zeitgemäßes über Krieg und Tod, 1915 In: Das Unbewußte a.a.O.

FREUD, S.: Die Zukunft einer Illusion, 1927 In: Das Unbewußte a.a.O.

FREUD, S.: Jenseits des Lustprinzips, 1923, 3. Aufl. Leipzig, Wien, Zürich 1923

FREUD, S.: Warum Krieg, 1933. In: Das Unbewußte a.a.O.

FREUD, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und neue Folge, 1933 Fischer Studienausgabe Bd. I, 3. Aufl. Frankfurt 1969

FÜRNTRATT, E.: Angst und instrumentelle Aggression. Weinheim 1974

FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1974

GLUECK, S. / GLUECK, E.: Unraveling Juvenile Delinquency 4. Aufl. Cambrige / Massachusetts 1964

GOULDNER, A. W.: The Coming Crisis of Western Sociology. London 1971

HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968

HACKER, F.: Aggression. Wien, München 1971

HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Th. Herrmann (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966

HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966

HORN, K.: Psychoanalyse - Kritische Theorie des Subjekts. Frankfurt 1972 (Raubdruck)

KILIAN, H.: Aggression und Herrschaft. In: Grolle, Lenski, Thelen: Vorurteile, Angst und Aggression - Texte und Materialien. Hrsg. Hessische Landeszentrale für Politische Bildung, Arbeitshefte 14. Wiesbaden 1975

KLEIN, M.: Das Seelenleben des Kindes. Reinbek 1972

KOHUT, H.: Narzißmus. Frankfurt 1973

KOHUT, H.: Überlegungen zum Narzißmus und zur narzißtischen Wut. In: Die Zukunft der Psychoanalyse. Frankfurt 1975

KRAAK, B.: Probleme und Ergebnisse der psychologischen Aggressionsforschung.
In: Psychologische Rundschau 21. Jg. 1970/1

KORNADT, H.-J.: Einflüsse der Erziehung auf die Aggressivitätsgenese. In: Th. Herrmann (Hrsg.) a.a.O.

LAPLANCHE / PONTALIS: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt 1972

LEBER, A.: Rückzug oder Rache. In: Jahrbuch der Psychoanalyse Bd. IX. Bern 1976

LISCHKE, G.: Aggression und Aggressionsbewältigung. Freiburg 1973

LORENZ, K.: Das sogenannte Böse. Wien 1963

LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt 1972

LORENZER, A.: Perspektiven einer kritischen Theorie des Subjekts (Raubdruck). Frankfurt 1972

McCORD, J. / McCORD, W.: Origins of Crime. 2. Aufl. New York 1962

MITSCHERLICH, A.: Aggression - Spontaneität - Gehorsam. In: Bis hierher und nicht weiter. München 1969

NOLTE, H.: Über gesellschaftstheoretische Implikationen des Aggressionsbegriffs. In: Lepenies / Nolte: Kritik der Anthropologie. München 1971

NOLTING, H.-P.: Lernfall Aggression. Reinbek 1978

PAULS, M.: Pädagogische Reflexionen zu Erkenntnissen der Verhaltensforschung. In: Die Deutsche Schule. 1971

RATTNER, J.: Aggression und menschliche Natur. Freiburg 1970

RICHTER, H.-E.: Eltern, Kind, Neurose. Reinbek 1963

SCHMIDBAUER, W.: Zur Anthropologie der Aggression. In: Studientexte zur Psychologie und Soziologie der Erziehung, Bd. 2. Berlin 1971

SCHMIDT-MUMMENDEY, A. und
SCHMIDT, H.-D.(Hrsg.): Aggressives Verhalten. München 1971

SCHMIDT-MUMMENDEY, A.: Bedingungen aggressiven Verhaltens. Berlin 1972

SCOTT, J. P.: Aggression, 3. Aufl. Chicago 1967

SELG, H.(Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Stuttgart 1971

SENGHAAS, D.: Aggressivität und Gewalt. In: Marcuse u.a. Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft. Frankfurt 1968

SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1967

WERBIK, H.: Das Problem der Definition "aagressiver" Verhaltensweisen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, Bd. 2, Heft 3, 1971

WERBIK, H.: Müssen Aggressionen ausgelebt werden? In: Schmidt-Mummendey / Schmidt, a.a.O.

3.2 SOZIALISATIONSBEDINGUNGEN VON SONDERSCHÜLERN UND AGGRESSIVITÄT

Vom ersten Tag meiner Lehrertätigkeit an war ich Klassenlehrerin. Mein Interesse an 'meinen' Kindern war groß, es erstreckte sich auch auf ihr außerschulisches Leben. Ich beschloß ziemlich bald, auch ihr Zuhause, ihre Eltern und Geschwister kennenzulernen. Ich glaubte damals auch, ein Gespräch mit den Eltern gerade meiner besonders schwierigen Schüler würde diese positiv beeinflussen, so daß sie in der Schule besser auf mich hören würden. Daß es nicht sinnvoll ist, den Eltern mitzuteilen, welche Schwierigkeiten mir ihre Söhne und Töchter machten, mußte ich erst lernen. Denn die von ihnen häufig angewandte Erziehungsmaßnahme bestand darin, die Kinder ordentlich durchzuprügeln, so daß sie Wut auf mich hatten und im Unterricht nur noch aufsässiger wurden. Mir war schon aufgefallen, daß die Kinder häufig ziemlich abgerissen in die Schule kamen, daß sie oft kein Pausenbrot dabei hatten und daß einige Kinder auch nicht sonderlich gesund aussahen. Aus den Daten der Kinder im Klassenbuch ersah ich, daß sie aus niedrigen Einkommensschichten stammten. Was ich jedoch dann - vor allem in der Großstadt Frankfurt - bei meinen Hausbesuchen erlebte, hat mich sehr betroffen gemacht. Das war zu einer Zeit, als es offiziell in der Bundesrepublik keine Armut gab, sondern alle vom Wirtschaftswunder profitierten. Die Existenz von Notunterkünften und Obdachlosenasylen wurde erst durch die zahlreichen Aktivitäten im Gefolge der Studentenbewegung und das soziale Engagement zahlreicher Studenten, die ein politisches Betätigungsfeld suchten, ins Bewußtsein der Öffentlichkeit und das schlechte Gewissen der Kommunalpolitiker gehoben. Aber auch die Schüler, die in "normalen" Sozialbauwohnungen wohnten, lebten sehr beengt, teilten ihr Zimmer mit vielen Geschwistern, und es ging ihnen und ihren Eltern offensichtlich finanziell nicht sonderlich gut. Inzwischen gehört es zu den Allgemeinplätzen der Sonderpäda-

gogik, daß lernbehinderte Kinder aus sozial schwachen Familien stammen und daß soziale Benachteiligung häufig zu Lernbehinderung und Verhaltensstörungen führt. Ende der 60er Jahre war diese Einsicht jedoch keineswegs weit verbreitet und stieß auf viel Ablehnung altgedienter Sonderschullehrer. [1] Ich schrieb damals (1968) für eine Schülerzeitschrift einen Artikel über die Sonderschule mit dem provozierenden Titel "Weil du arm bist, mußt du dümmer bleiben", [2] in ängstlicher Voraussicht ohne mit meinem Namen zu unterschreiben. Findige Kollegen identifizierten mich jedoch trotzdem als Verfasser. Sie stellten mich zur Rede wegen meiner - ihrer Meinung nach - völlig haltlosen Behauptungen, daß nämlich schlechte Lebensbedingungen Lernschwierigkeiten und Fehlanpassung an die Grundschule verursachen können, die dann wiederum zu Sonderschulüberweisung führten. Sie verwiesen mich auf die Testergebnisse der Intelligenztests, die objektiv eine niedrige Intelligenz bei den Sonderschülern nachgewiesen hätten. Diese wiederum führten sie auf konstitutionelle Mängel oder fehlende Begabung zurück, die sie letztlich für Anlage, d.h. für naturgegeben oder vererbt hielten ("Schauen Sie sich doch nur mal die Eltern an, dann wissen Sie doch alles"). Die Ende der 60er Jahr aufkommende Gesellschafts- und Schulkritik hatte die Sonderpädagogik noch völlig unberührt gelassen. Sie hielt fest an einem biologischen Verständnis von Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeit, das gesellschaftliche Einflußfaktoren weitgehend ausklammerte. Erst mit einiger Verspätung hielten sozialwissenschaftliche und gesellschaftskritische Fragestellungen und Erkenntnisse Einzug in sonderpädagogisches Denken, wobei der Weg von den Universitäten in

---

1) Erst das 1970 erschienene Buch von Begemann "Die Erziehung soziokulturell benachteiligter Schüler" fand in breiteren Sonderschullehrerkreisen Beachtung. Die bereits 1958 erschienene Studie von Gehrecke, die zu denselben Ergebnissen gekommen war, blieb ziemlich unbekannt.

2) In Anlehnung an einen damals viel diskutierten Artikel in einer Illustrierten, der sich mit der schlechteren medizinischen Versorgung ärmerer Bevölkerungsschichten auseinandersetzte: "Weil du arm bist, mußt du früher sterben".

die Schulen nochmals sehr weit war. [1] Die Ergebnisse der Begabungs-, Motivations- und schichtenspezifischen Sozialisationsforschung bestätigten meine Zweifel hinsichtlich der Behinderung als ein dem Individuum anhaftendem statischem Persönlichkeitsmerkmal.

Trotz aller Kritik, die die Forschungsmethoden und Untersuchungsergebnisse schichtspezifischer Sozialisationsforschung inzwischen erfahren mußten [2], haben sie mir damals das Verhalten meiner Schüler verständlicher gemacht. Die Psychoanalyse als Theorie pathogener Sozialisationsverläufe beleuchtete die Entstehung aggressiven Verhaltens lediglich vom betroffenen Subjekt her. Ihr mußte die Analyse der gesellschaftlichen Realität meiner Schüler, die Beschreibung ihrer materiellen Lebensverhältnisse und der daraus sich ergebenden Erziehungspraxis ihrer Eltern zur Seite gestellt werden. Hier verhalf mir die schichtspezifische Sozialisationsforschung zu wichtigen Einsichten. Was mir damals so bedeutsam erschien, gehört inzwischen zu den Selbstverständlichkeiten eines Pädagogikstudiums. Trotzdem möchte ich die für die Aggressivitätsgenese wichtigen Gedankengänge hier nochmals darstellen.

3.2.1 SOZIALISATION IN DER FAMILIE

Ohne Frage ist in unserer Gesellschaft die Familie die entscheidende Sozialisationsinstanz; im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung nimmt sie die Schlüsselstellung ein. Sie hat die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen diejenigen Verhaltensdispositionen zu vermitteln, die ein späteres Funktionieren in den etablierten Institutionen garantieren. Persönlichkeitsmerkmale der Kinder sind Umsetzungen von

---

1) Zur ideologischen Rückständigkeit der Sonderpädagogik und deren Ursachen vgl. vor allem Altstaedt (1977), Paulsen (1977)

2) vgl. vor allem Hagemann-White/Wolff (1975), Hurrelmann 1976

Erziehungspraktiken, Persönlichkeitsstrukturen und Wertvorstellungen der Eltern. Diese wiederum sind Resultat eigener Sozialisations- und Lebenserfahrungen. Bei allen theoretischen Schwächen und methodischen Unzulänglichkeiten [1] bleibt es das Verdienst der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, nachgewiesen zu haben, daß "Form und Inhalt sozialisatorischer Interaktion in der Familie ... von der sozialen Lebenslage abhängig (sind), also von dem Zusammenspiel der Faktoren Arbeitsbedingungen, Berufserfahrung und -prestige, Familieneinkommen, Ausbildungsniveau der Eltern, Familiengröße, Wohnungsbeschaffenheit, Wohnbedingungen im Stadtviertel usw. Diese Umweltfaktoren bestimmen die soziale Konstituierung der Sozialisationsprozesse in der Familie, indem sie die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten direkt und indirekt (über die Festlegung der sozialen Verfassung der Familie nach Rollenstruktur und Wertsystem) festlegen" (Hurrelmann 1976, S. 26). Der vermutete direkte Einfluß der Arbeitsplatzsituation der Eltern auf ihren familiären Erziehungsstil läßt sich trotz des hohen Plausibilitätsgrades dieser Annahme nach der kritischen Sichtung aller Forschungsergebnisse nicht mit der weithin angenommenen Eindeutigkeit nachweisen.[2] Damit soll ein Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzerfahrung und elterlicher Sozialisationspraxis nicht geleugnet werden. Abrahams/Sommerkorn schlagen vielmehr eine Erweiterung der Forschungsansätze vor. "Mit der Erkenntnis, daß sich Sozialisationsvorgänge in der Familie nicht direkt aus der Arbeitssituation ableiten lassen, sondern daß unter anderem das familiäre Binnenklima, die Art und Weise, wie die Familienmitglieder miteinander kommunizieren, als Bindeglied zwischen Gesellschaft und Individuum anzusehen seien, wird zunehmend die Forderung nach soziologischen Theorieansätzen und Forschungen erhoben, die

1) vgl. vor allem den Aufsatz von Abrahams/Sommerkorn in Hurrelmann 1976

2) vgl. Abrahams/Sommerkorn 1976, S. 83 f.

in Ergänzung zu den psychoanalytisch orientierten Studien über innerfamiliale Interaktionsmuster diese komplexen Zusammenhänge gründlicher erforschen sollen" (S. 86).

Ich möchte den Leser daher darauf hinweisen, daß meine folgenden Ausführungen, sofern sie sich auf die Arbeitsplatzsituation und die daraus gefolgerte Erziehungspraxis beziehen, eher "den Charakter von plausiblen Spekulationen denn von abgesichertem Wissen" (Abrahams/Sommerkorn, S.89) haben.

3.2.1.1 BESCHREIBUNG SUBPROLETARISCHER LEBENSBEDINGUNGEN

Laut Statistik kommen 80 bis 90 Prozent der lernbehinderten Sonderschüler aus dem Proletariat. [1] Überrepräsentiert sind die Kinder des deklassierten Proletariats, d.h. der an- und ungelernten Arbeiter, Hilfsarbeiter, unregelmäßig Beschäftigten, Arbeitslosen, Rentner und Sozialhilfeempfänger. GEHRECKE kennzeichnet in seiner 1958 verfaßten Studie den sozialen Hintergrund der Kinder folgendermaßen: "geringes Einkommen, kleine unzureichende Wohnungen, größerer Kinderreichtum, die Väter sind arbeitslos, arbeitsscheu oder kriminell, die Mütter haben mehr uneheliche Kinder, sind häufiger berufstätig, die Kinder werden in erzieherischer, pflegerischer und bildungsmäßiger Hinsicht weniger betreut" (zit. bei Begemann 1970, S. 67), und PREUSS-LAUSITZ schreibt: "In der sozialen Zusammensetzung der Sonderschüler hat sich seit der 15 Jahre zurückliegenden Untersuchung GEHRECKES nicht viel geändert" (1970, S. 35).

300.000 bis 400.000 Kinder leben in der BRD in Notunterkünften und Obdachlosensiedlungen (ROTH 1971, S. 93). Davon besuchen im Durchschnitt 42 bis 60 Prozent die Sonderschule

---

1) vgl. dazu die Aufstellungen bei GEHRECKE (1958), BEGEMANN (1970), PREUSS (1970), JANTZEN (1972)

für Lernbehinderte (IBEN 1968, S. 36). Das sind etwa 37 Prozent ihrer Schüler (IBEN, S. 38) [1].

Nun ist die Sozialisation des Arbeiterkindes auf äußere Anpassung, Gehorsam, Ordnung ausgerichtet. Solche Erziehungsziele entsprechen der gesellschaftlichen Situation des Arbeiters und den Erfordernissen am Arbeitsplatz, wo Anordnungen strikt befolgt werden müssen, und kein Platz für Eigeninitiative bleibt.

OEVERMANN gibt folgende Charakteristik der Arbeitssituation des Arbeiters: "Seine Arbeitssituation, in der er sich starken institutionellen und informellen Kontrollen gegenübersteht, ist durch ein hohes Maß an Abhängigkeit und Unterordnung geprägt. Weder kann er autonom über seine Arbeitseinteilung entscheiden oder wesentlichen Einfluß auf die von oben organisierten Arbeitsvorgänge ausüben, noch hat er die Möglichkeit, sich die Struktur des Produktionsvorganges transparent zu machen. Vielmehr muß er sich den technischen und sozialen Bedingungen des Arbeitsplatzes widerstandslos unterordnen. Der Arbeitsvorgang ist häufig durch einen monoton ablaufenden Umgang mit Sachen gekennzeichnet, Kommunikationen finden weniger in differenzierten Formen der Symbolorganisation, sondern eher im Medium kollektiv standardisierter, häufig extra-verbaler Signale statt" (OEVERMANN

---

1) Inzwischen sind die größeren Städt der BRD darangegangen, die Notunterkünfte aufzulösen und die Familien in neubebaute Stadtrandsiedlungen zu versetzen. Das hat aber bisher wenig am Lebenszuschnitt der Familien ändern können, da ihnen ansonsten von den Behörden keine weitere Lebenshilfe zuteil wurde. So hat auch die Sonderschulanfälligkeit ihrer Kinder durch die Umsiedlung nicht aufgehört.

1969, S. 304) [1].

Es scheint aber dem deklassierten Proletariat, das den größten Teil der Sonderschüler stellt [2], nicht zu gelingen, ihre Kinder so zu erziehen, daß eine reibungslose Integration vonstatten gehen kann. Zukünftige Sonderschüler fallen in der Schule auf, nicht nur weil sie in ihren Leistungen zurückbleiben, sondern auch, weil sie die Schulordnung stören, sich widersetzen, aggressiv sind. Der Grund dafür liegt m. E. in der besonderen Last der Lebensverhältnisse, denen sich diese Kinder und ihre Eltern ausgesetzt sehen. Diese aufzuzeigen und ihre Folgen zu beschreiben, ist Absicht dieses Abschnitts.

Was zur Arbeitssituation des Arbeiters allgemein gesagt wurde, gilt natürlich auch - und wahrscheinlich in verschärftem Ausmaß - für die Eltern der Sonderschüler. Innerhalb der Arbeiterklasse bestehen Disparitäten; schichtenartige Differenzen ergeben sich aus der Arbeitslage, aus dem Einkommen und dem sozialen Ansehen, wobei die Sonderschuleltern am untersten Ende der sozialen Hierarchie anzusiedeln sind.

---

1) Die Arbeitssituation der Mittelschicht soll hier ebenfalls kurz geschildert werden, obgleich sie für die Population der Eltern von Sonderschülern von nicht allzu großer Bedeutung ist. Aus der Gegenüberstellung können sich m. E. einige wichtige Anhaltspunkte für die Genese von Aggressivität ergeben: "Die beruflichen Positionen der Mittelschicht sind vornehmlich gekennzeichnet durch nicht manuelle Tätigkeit, die aus der Manipulation von Symbolen (Schreib- oder Rechentätigkeit) und Ideen (Planungs- und Entscheidungstätigkeit) oder Umgang mit Personen (Führen von Verhandlungen) besteht. Diese Tätigkeit eröffnet zumeist einen Spielraum für die selbständige Einflußnahme auf Arbeitsbedingungen und -ablauf und ermöglicht Einsicht in die Struktur des Arbeitsplatzes und in komplexere gesellschaftliche Zusammenhänge, zumal sie u.a. ein mittleres bis höheres Ausbildungsniveau voraussetzt. Die berufliche Tätigkeit ist daher gewöhnlich in der Mittelschicht Objekt positiver Identifikation und Quelle subjektiver Befriedigung. Sie gewährt ihren Trägern in der Regel ein langfristig weitgehend gesichertes Einkommen und bietet ihnen prinzipiell die Möglichkeit individuellen Aufstiegs" (CAESAR 1972, S. 27).

2) wie auch der Heimzöglinge und Gefängnisinsassen.

Der Arbeitslohn entscheidet über die Höhe des Konsums. Der niedrige Verdienst des Vaters zwingt die Mutter, ebenfalls arbeiten zu gehen. Daraus ergibt sich für sie eine doppelte Belastung durch Arbeit und Haushalt. Die Arbeitsbedingungen für Frauen sind oft noch härter wie diejenigen der Männer und werden trotz Gleichberechtigung geringer bezahlt. Ein Zitat soll die entwürdigende Arbeitssituation der Frau veranschaulichen:

"Bei den Frauen haben Untersuchungen von Jaide und anderen belegt, wie sich Fügsamkeit und Illusion, Enttäuschung und Feindseligkeit miteinander verfilzen: Entmachtet, entmenschlicht, herabgesetzt, in ihrer Sexualität und Kontaktfähigkeit in der Art von Heiminsassen reprimitiviert, wehrlos gegenüber Güte oder Mängeln der Maschinen, des Materials, der Gunst oder Ungunst des Arbeitsplatzes und mit Ermüdung, Erschöpfung, Kopf-, Fuß-, Rückenschmerzen, Sehnenscheiden-Entzündungen, Übelkeit oder Schwindel auf die Bedingung ihrer Kolonisierung reagierend, nämlich auf: Arbeitstempo und Tagesarbeitsdauer, auf Bewegungsarmut, Stehen, Monotonie der Verrichtungen, Lärm, Hitze, Staub, mangelnde Lüftung, unübersehbare soziale Verhältnisse im Betrieb ..." (Brückner 1972, S. 134).

Die Arbeitsplatzsituation bleibt nicht ohne Folgen für das psychische und physische Wohlbefinden. Ein "Zusammenhang zwischen bestimmten Arbeitsbedingungen und psychischen Beeinträchtigungen (kann) als gesichert angenommen werden. Als besonders problematisch müssen offensichtlich solche Arbeitsplätze eingestuft werden, die wenig Möglichkeit bieten, die Arbeitsbedingungen und die eigene Tätigkeit zu beeinflussen" (Frese 1979, S. 70). Ungelernte Arbeiter zeigten mehr psychosomatische Beschwerden und höhere Depressionsanfälligkeit als andere Berufsgruppen (vgl. Frese, S. 58). Untersuchungen konnten nachweisen, "daß Depression, Erschöpfungszustände, Lebensunzufriedenheit, Krankheitstage

sowie Einnahme von Medikamenten jeweils dann am höchsten waren, wenn die Arbeit mit großer Schnelligkeit ausgeführt werden mußte und nur einen geringen Handlungsspielraum ermöglichte" (Frese, S. 58). Die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit sind ebenfalls negativ; auch hier sind psychische und psychosomatische Beschwerden zu erwarten (vgl. Frese, S. 51).

Aufgrund ihres niedrigen Einkommens sind subproletarische Familien gezwungen, billige Wohnungen zu mieten. Diese haben ziemlich wenig Komfort, enge Zimmer und wenig Spielmöglichkeiten in unmittelbarer Nähe. Die Misere des sozialen Wohnungsbaus und seiner trostlosen Umgebung ist häufig genug beschrieben worden. Die hellhörige Bauweise zwingt die Eltern aus Angst vor den Nachbarn, Bewegungsdrang und Spiellust der Kinder ständig zu unterdrücken; darüber hinaus ist ihnen auch an ihrer eigenen Ruhe nach anstrengender Arbeit gelegen. Gegenüber der Arbeitssphäre, in der man fremdbestimmt, ohne Spontaneität und Eigeninitiative gezwungen wird, zum reinen Arbeitsinstrument zu werden, gilt die Familien- und Freizeitsphäre als das wahre Leben, als das Reich der Freiheit. Hier sollen die physischen und psychischen Belastungen aufgefangen und wieder ausgeglichen werden. Was bei der Arbeit nicht möglich ist, nämlich menschliche Nähe, Geborgenheit, Befriedigung emotionaler Bedürfnisse, Ausdruck eigener Individualität und Entfaltung von Spontaneität und Fantasie, soll hier stattfinden. An die Familie im besonderen werden hohe Erwartungen gerichtet. Sie gilt als Insel des Glücks, als Zufluchtstätte, in der die notwendigen Kräfte zum harten Daseinskampf gesammelt werden können. Jedoch die Grundlage der Existenz ist die Arbeit; die Verhaltensweisen, die sich dort notwendigerweise entwickeln müssen durch Verstümmelung von psychischen Potenzen, durch Unterordnung und Angst vor drohender Arbeitslosigkeit, durch Konkurrenz und Feindseligkeit gegenüber den als Rivalen erlebten Arbeitskolle-

gen bestimmen auch das Leben in der Freizeit und vor allem in der Familie. [1]

Durch die Sozialisierung des Kindes findet eine ständige Selbstsozialisierung der Eltern statt. [2] Das Kind mit seinen noch unkontrollierten Triebbedürfnissen zwingt die Eltern permanent, eigene wiederaufkommende, längst tabuisierte Wünsche erneut zu verdrängen. Sie strafen bei ihren Kindern Regungen, die sie sich selbst verbieten mußten und durch deren Mobilisierung ihr eigenes prekäres psychisches Gleichgewicht ins Schwanken geraten könnte. Und sie strafen umso härter, je größer die Verdrängungsleistung, die ihnen selbst abverlangt wurde, und je stärker die dahinter stehenden Triebbedürfnisse, zu deren Verzicht auf Befriedigung sie gezwungen wurden.

Das, wozu sie selber täglich gezwungen werden, verlangen sie auch von ihren Kindern, nämlich blinde Unterwerfung, ohne nach dem Sinn fragen zu dürfen. Mit physischer Gewalt, Schlagen, Drohungen und Schreien setzen sie ihren Willen durch und je niedriger die Stellung des Vaters am Arbeitsplatz, desto autoritärer ist sein Verhalten zu Hause. Empirische Untersuchungen belegen: "Das väterliche Machtstreben, seine Versuche, unmittelbaren Gehorsam durchzusetzen, die Härte seiner Erziehungstechniken erweisen sich als direkt korreliert mit der sinkenden Autonomie am Arbeitsplatz. Der Autoritarismus des Mannes steigt umgekehrt proportional zu seinem Entfaltungsspielraum im Beruf. Mit zunehmender Entmenschlichung der Arbeit schwindet die Fähigkeit zu egalitärem, solidarischem väterlichen bzw. männlichen Verhalten, liebevolle Zuwendung weicht subkulturell gebilligten Destruktionsneigungen" (Vinnai 1973, S. 37 f.).

---

1) Zu Folgeerscheinungen im sozialen Bereich vgl. Frese (1979).

2) Ich möchte an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, daß ich das Hauptaugenmerk bei meiner Beschreibung der subproletarischen Familienstruktur auf die Aggressivitätsgenese lege. Sicherlich trifft nicht alles im folgenden Ausgeführte auf alle Sonderschulfamilien zu; aber sicherlich für diejenigen, deren Kinder erhöhte Aggressivität in der Schule zeigen.

Im deklassierten Proletariat wird die Ernährerrolle des Vaters durch drohende Arbeitslosigkeit und Berufstätigkeit der Mutter zusätzlich ständig infrage gestellt. Damit schwindet aber auch in zunehmendem Maße die Basis seiner Autoritätsausübung. Als Kompensationsversuch für dequalifizierte Arbeit und Funktionsverlust für die Familie kann "das in der Arbeiterschicht aufrechterhaltene männliche Rollenstereotyp, die Überbetronung von Männlichkeit und Aggressivität, die Bewunderung körperlicher Stärke und Gerissenheit" (Gottschalch 1971, S. 84) angesehen werden.

Die Mütter der Sonderschüler sind durch Arbeit im Haushalt, Kinderaufzucht und Berufstätigkeit doppelt belastet. Durch Heirat und die Übernahme der Hausfrauen- und Mutterrolle haben sie versucht, den unmenschlichen Arbeitsbedingungen in der Fabrik zu entgehen. In der Familie hoffen sie eine Insel des Glücks zu finden, in der sie sich - anders als in der Fabrik - nach eigenem Ermessen entfalten können. Sie müssen aber bald erkennen, daß der Lohn des Mannes die anwachsende Familie nicht mehr ausreichend ernähren kann.

Traditionell wird dem Mann in der Arbeiter- und subproletarischen Familie die Führungsrolle zugeschrieben; in Wirklichkeit trägt jedoch die Frau die Hauptarbeitslast. Es kommt häufig zu verschleierten oder auch offenen Machtkämpfen zwischen den Eltern, die der Vater durch physische Bedrohung und Aggressivität für sich zu entscheiden sucht. Dies wiederum produziert bei der Frau emotionale Distanz und Feindseligkeit. Sie kann ihren Mann nicht achten, da er die Rolle des Ernährers und Beschützers nicht spielen kann. Sich ihm zu unterwerfen bringt keine Vorteile, da die Ehefrau - anders als in bürgerlichen Familien - keine Aufwertung und Sicherung durch die gehobene Berufsposition und das gute Einkommen des Mannes erfährt.

Der strenge, bedrohliche Vater verweist Mutter und Kinder aufeinander, um ihre Bedürfnisse nach Wärme und Zärtlichkeit zu befriedigen. So versucht die Mutter mangelhafte emotionale Beziehung zum Ehemann durch besonders intensive Bindung an die Kinder zu kompensieren. Jedoch Kinder sind auch Kostenfaktoren; sie zwingen die Mutter zur Berufstätigkeit. Auch sind Kinder in der engen Wohnung oft nur schwer zu ertragen, zumal wenn ein (abgearbeiteter) Vater gebieterisch nach Ruhe verlangt. Feindselige Gefühle gegenüber den Kindern, hervorgerufen durch Überbelastung der Mutter, dürfen jedoch nicht als solche empfunden werden, um den ideologischen Charakter der Familie als "heiler Welt" nicht zu gefährden. Die feindseligen Gefühle gegenüber den eigenen Kindern werden verdrängt und äußern sich nur als legitimierte Strafprozeduren gegenüber kindlichen Unarten.

Englische und amerikanische Untersuchungen von unterer Unterschicht- (lower lower class families) und Slumbewohnerfamilien haben noch zusätzliche Sozialisationsbelastungen für die dort aufwachsenden Kinder aufgezeigt. Die Familienbeziehungen waren dort in besonderem Maße gestört. [1] Die Ehepartner lebten oft in offener Feindschaft; die Väter werden als brutal und hart geschildert; Zärtlichkeit, ja überhaupt Äußerung von Gefühlen werden von ihnen als unmännlich abgelehnt. Die Kinder wurden von ihnen häufig hart bestraft. Alkoholismus und Delinquenz der Väter waren nicht selten.

Die Mütter versuchten die mangelnde Zuneigung des Mannes durch enge Bindung an die Kinder zu kompensieren. Oft nahmen sie die Kinder gegenüber ihrem Vater in Schutz. Die häufig unreife und hilflose Mutter sucht die Befriedigung

---

1) Massive sexuelle Störungen der ehelichen Beziehung waren üblich. So lehnten 68 % der Frauen die sexuelle Beziehung zu ihrem Mann ab. Vgl. Moser 1970, S. 303

ihrer emotionalen Bedürfnisse beim Kind, [1] womit sie dieses jedoch ständig überfordert. Ihre Enttäuschung darüber läßt sie wiederum am Kind aus.

Jedoch wie sollen Eltern ihren Kindern etwas geben, was ihnen selber niemals widerfahren ist. Brückner meint, daß "... gerade die drop-outs der Leistungsgesellschaft, die Randständigen, Verwahrlosten, Asozialen, Armen und Ungelernten und in weiten Bereichen einfachere Arbeiter, kleine Beamte selbst genügend Härte, Gewalt, Mangel an Einfüh- oder Duldsamkeit erfahren" (1972, S. 69).

Der niedrige soziale Status und die damit fehlende soziale Anerkennung, die ständig drohende Arbeitslosigkeit und die Ohnmacht angesichts der Perspektiv- und Chancenlosigkeit des Subproletariats, dazu die materiellen Entbehrungen verursachen Versagensgefühle, die nach außen ausagiert werden müssen, da sie sonst für das psychische Gleichgewicht unerträglich wären. Sie entladen sich an den Schwächsten, den einzigen, über die man noch Macht ausüben kann - den Kindern. "Wir alle hätten als Kinder unter diesen Umständen kaum eine Chance gehabt, eine folgenschwere seelische Fehlentwicklung zu vermeiden", schreibt Richter (1972, S. 203).

3.2.1.2 ERZIEHUNGSVERHALTEN UND AGGRESSIVITÄTSGENESE

War auf den vorangehenden Seiten in erster Linie von den materiellen Lebensbedingungen der Sonderschüler und ihrer Eltern die Rede und der Verarbeitung der Arbeitserfahrungen im Raume der Familie, so müßten jetzt die Vermittlungs-

---

1) So gab es einige Mütter an unserer Schule, die nicht in der Lage waren, sich einen ganzen Schulvormittag von ihren Kindern zu trennen. Sie hielten die Kinder zu Hause oder gingen selbst mit in die Schule. Im Schulflur - oft auf den Treppen hockend - warteten sie auf die Pausen, um dann ihre Kinder zu bemuttern.

zusammenhänge zwischen den Bedingungen des Sozialisationsprozesses und den daraus resultierenden Verhaltens- und Bewußtseinsstrukturen der Kinder aufgezeigt werden.

Die Arbeitssituation des (Sub-)Proletariats ist in erster Linie von der Handarbeit [1], d.h. von körperlicher Arbeit bestimmt. "Körperliche Arbeit stiftet deshalb vorwiegend die Art des Selbstbezugs" (Horn 1980, S. 194). Das gilt für Männer und Frauen aus der Unterschicht, schlägt sich aber in unterschiedlichen geschlechtsrollenspezifischen Sozialisationserfahrungen und daraus resultierenden Persönlichkeitseigenschaften nieder. [2] Auch die Genese und Entwicklung von Aggression nimmt einen geschlechtsrollentypischen Verlauf. Während der Junge aus der Unterschicht sie nach außen ausagiert, wendet das Mädchen sie eher nach innen. So zeigt die Pathologie abweichenden Verhaltens auf weiblicher Seite eher selbstzerstörerische psychische Erkrankungen wie Suchtverhalten und Depressionen anstelle von Delinquenz und Körperdelikten wie bei männlichen Angehörigen der Unterschicht. [3] Den Lehrern und Lehrerinnen scheint in erster Linie die nach außen gerichtete, körperlich und lautstark sich äußernde Aggression der Jungen zu schaffen zu machen. So soll in den folgenden Ausführungen zunächst von Jungen die Rede sein.

Traditionell werden vom Arbeiter in der Produktionssphäre physische, meist körperlich schwere Arbeiten geleistet. Der Einsatz des Körpers als Arbeitsinstrument bewirkt zwar dessen Verdinglichung und Entsensibilisierung, er hat aber auch die positive Wertung von Kraft und Stärke aufgrund der durch sie zustande gekommenen Leistungen zur Folge. Die

---

1) im Gegensatz zu Kopfarbeit

2) Die ältere schichtspezifische Sozialisationstheorie trennt innerhalb der untersuchten Schichten nicht nach Geschlechtsangehörigkeit, sondern spricht allgemein von Unterschicht- bzw. Mittelschichtangehörigen. Hier liegt m. E. ein großes Defizit.

3) Zur geschlechtsspezifischen Pathologie von Frauen vgl. Gipser/Stein-Hilbers 1980

Hochschätzung von körperlicher Stärke in der proletarischen Subkultur wird neben ihrer existentiellen Notwendigkeit für den Erwerb des Lebensunterhaltes der Familie, auch aus ihrer bedeutenden Funktion für die kollektive Durchsetzung sozialer Forderungen der Arbeiterschaft in Lohn- und Klassenkämpfen verständlich. Die Lieder und Parolen der Arbeiterbewegung heben physische Kraft und Stärke als Tugenden hervor: "Alle Räder stehen still, wenn dein starker Arm es will".

Physische Stärke und Durchsetzungsvermögen werden im (sub)proletarischen Milieu positiv bewertet; sie werden in verschiedenen Lebenslagen angewendet, so auch - durchaus akzeptiert - bei der Regelung von Konflikten. Aggressive Handlungen,die sich physischer Mittel bedienen, sind nicht wie in der Mittelschicht durchweg verpönt. "Bei Meinungsverschiedenheiten tendieren die Angehörigen der Unterschicht zu Techniken des "Kurzen-Prozeß-Machens", d.h. zu spontanen Reaktionen, die ihre Aggressivität frei und unverhüllt zum Ausdruck bringen. Dieses hohe Maß an Impulsivität und Aggressivität wird in der Unterschicht durchaus gebilligt" (Kurzeja 1972, S. 239).

Die subkulturellen Normen verlangen demnach nicht nur Konformität und Unterordnung, sondern im Gegensatz dazu ermöglichen sie dem Individuum auch aktive und in der gesellschaftlichen Definition aggressive Bewältigungsstrategien der objektiven Lebenslage. Das Normensystem der Unterschicht weist zwei Pole der Verhaltensorientierung auf: die aus den objektiven Zwängen resultierende Forderung nach Unterordnung und die in die Gegenrichtung verlaufende Betonung von Stärke und Durchsetzungsvermögen.

Der von W. B. Miller augezeigte Tugendkatalog kann als Versuch einer Synthese dieses widersprüchlichen Verhältnisses betrachtet werden. Miller (1968) hat in ihm Hand-

lungsorientierungen dargestellt, die typisch für die "lower-class culture" sind, in der Destruktionsneigungen und Aggressivität durchaus nicht verboten, sondern impliziert gefordert oder ausdrücklich unterstützt werden. An diesen Werten orientieren sich vor allem männliche Jugendliche aus der Unterschicht. Nach Miller bestehen in der Subkultur folgende "zentrale Interessen" (= focal concerns), die als Ideale und Leitbilder verhaltensbestimmend wirken:

1. Trouble (Konflikt, Scherereien): Der Verpflichtung zu Konformität steht als positiver Wert die Tendenz gegenüber, mit Behörden und gesellschaftlichen Verkehrsformen in Konflikt zu geraten.

2. Toughness (männliche Härte, Stärke, Rauflust ...): Dieses Ideal beinhaltet "... die ständige aggressive Suche nach Männlichkeit im Kampf mit den latenten Anlehnungsbedürfnissen" (Moser 1970, S. 31).

3. Smartness (Geschicklichkeit, Schlauheit): Damit ist Fähigkeit zur Schauspielerei, des Täuschens und Betrügens gemeint, sowie die Kunst, sich dabei nicht erwischen zu lassen.

4. Excitement (Abenteuer, Gefahr): Dieses Merkmal der Unterschichtskultur impliziert das Bedürnis nach Abenteuer und Aufregung im Kontrast zu dem genormten, durchorganisierten Arbeitsalltag.

5. Fate (Schicksal, Glück): Nach dieser Vorstellung erscheint die soziale Situation nicht durch eigenes Handeln veränderbar, sondern von unbeeinflußbaren Kräften gesteuert. Eigenverantwortung für Erfolg und Mißerfolg wird abgelehnt.

6. Autonomy (Eigenständigkeit, Unabhängigkeit): Diese Haltung wird von Miller als Reaktion auf die in der Familie erfahrene Abhängigkeit vor allem gegenüber der Mutter interpretiert.

Diese wohl im wesentlichen für die untere Unterschicht geltenden Normen enthalten Aggressivität als durchaus "normale", nützliche und häufig mit Anerkennung und Prestige verbundene Verhaltensform.

Bei der Entwicklung seiner geschlechtsspezifischen Identität dienen sie dem Jungen als Handlungsorientierung. Dabei ergeben sich jedoch spezifische Schwierigkeiten.

Die traditionelle patriarchalische Familienform hat ihre materielle Basis vom Beginn der Industrialisierung an verloren, die Dominanz des Mannes in Gesellschaft und Familie hat sich jedoch perpetuiert. Sie gründet auf der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, die dem Mann die ökonomisch bedeutende Berufsrolle zuweist. Die Frau ist traditionell auf den häuslichen Bereich, auf ihre Hausfrauen- und Mutter-"Berufs"-Rolle eingeengt, die mit weniger sozialem Prestige verbunden ist als die männliche Geschlechtsrolle. Die Unterschichtsfamilie ist durch eine rigide Geschlechtsrollentrennung zwischen den Ehepartnern und formaler Dominanz des Vaters charakterisiert. Aufgaben- und Kompetenzbereiche sind strenger als in anderen Schichten nach Geschlechtern aufgeteilt. Männliche Verhaltensstile, Attitüden und Lebenspläne sind in der Arbeiterschicht deutlich gegen die weiblichen abgegrenzt, wobei die ersteren eine besondere Höherwertung erfahren. Dem entsprechend sind Erziehungsziele und Erwartungshaltungen der Eltern stärker am Geschlecht des Kindes orientiert als in der Mittelschicht. U. Lehr stellt fest "..., daß in den Familien der sozialen Unterschicht traditionelle Definitionen der Geschlechterrolle länger konserviert werden als in Familien der mittleren und oberen Schicht" (1972, S. 924).

Das subkulturelle Männlichkeitsideal fordert vom Mann - wie bereits ausgeführt - traditionelle männliche Tugenden

und Eigenschaften wie Härte, körperliche Kraft, Robustheit, Durchsetzungsvermögen, Überlegenheit. Physische Auseinandersetzungen, Raufereien bzw. deren Androhung gelten Männern in der Unterschicht als lebensnotwendige und nützliche Formen der Konfliktbewältigung und sind "... grundsätzlich funktional für die Lösung unmittelbarer Probleme des sozialen Milieus" (Raspe 1972, S. 67). Alle Verhaltens- und Erlebnisweisen, die dem weiblichen Geschlecht in unserer Gesellschaft zugewiesen werden, müssen von Männern grundsätzlich abgewehrt werden. Der Zwang zur Männlichkeit ist das Schicksal jedes Jungen aus der Unterschicht. [1] "Körperliche Auseinandersetzungen bzw. der Hinweis auf eine solche mögliche Form der Auseinandersetzung sind für Jungen, insbesondere für viele der Subkultur-Jungen, ein vorrangiges Mittel, Konflikte mit anderen Jugendlichen auszutragen. ... Die Schüler lernen in ihrer engsten Umgebung, daß Schlägereien möglich und notwendig sind. Sie werden von anderen Jugendlichen selbst tätlich angegriffen und sind gezwungen, sich in entsprechender Weise zu verteidigen." (Projektgruppe Jugendbüro 1975, S. 207).

Aggressive Verhaltensstile werden Männern in der Unterschicht generell zugebilligt. Für Jungen gilt dies zunächst nur außerhalb der Familie. Da diese in der Unterschicht "normale" Form der männlichen Aggressivität aber von den herrschenden bürgerlichen Verhaltensnormen abweicht, wird sie nach diesen Maßstäben als auffällig, störend, primitiv gewertet. Diese mittelschichtsspezifische Verurteilung der subkulturellen männlichen Verhaltensweisen werden spätestens mit Beginn der Schulzeit für Unterschichtsjungen mit folgenreichen, negativen Sanktionen verbunden. Die in ihrer sozialen Umgebung selbstver-

---

1) Natürlich auch des Jungen aus der Mittel- oder Oberschicht; nur trägt Aggressivität hier meist nicht mehr den expressiv-impulsiven, d.h. körperlichen Charakter, sondern äußerst sich in Verhaltensdispositionen wie berufliches Leistungsdenken, Konkurrenzhaltung, Durchsetzungsvermögen oder Ellenbogenfreiheit.

ständliche und dem männlichen Geschlecht normativ zugestandene Aggressivität führt in der Schule in der Regel zu Bestrafungen verschiedenster Art bis hin zur Aussonderung. Die Orientierung an männlichen Werten ist für die Einordnung in die Schulwirklichkeit dysfunktional.

Nun wird aber die geschlechtsspezifische Sozialisation des Jungen neben der Ausrichtung auf subkulturelle Männlichkeitsideale auch durch die Wahrnehmung der konkreten, realen Geschlechterrollen in der Unterschichtsfamilie bestimmt. Wie bereits dargestellt, herrscht in dieser eine rigide Geschlechterrollentrennung, die "... eine scharfe Trennung von Funktionen im Sozialisationsbereich zur Folge hat" (Caesar 1972, S. 42). Der Vater erfüllt primär die Aufgabe der Sicherung des Lebensunterhaltes. Bezogen auf die Erziehung der Kinder tritt er lediglich als Träger von Disziplinierungsgewalt in Erscheinung. Ansonsten trägt er kaum direkt zur Sozialisation der Kinder bei. Die männliche Rolle hält den Vater in mehrfacher Hinsicht in Distanz zum Kind. Durch die berufsbedingte häufige Abwesenheit des Vaters entsteht ein Mangel an konkreter, leiblicher Gegenwart. [1] Dem liebevollen Umgang des Vaters mit den Kindern setzen sowohl männliche Verhaltensnormen als auch die Belastungen der Berufstätigkeit starre Grenzen. "Subkulturelle Männlichkeitsideale tabuieren einen expressiven Umgang des Mannes mit der Frau und den Kindern. Die Äußerung von Gefühlen wird mit einem Mangel an 'Männlichkeit' verknüpft"(Moser 1970, S. 256).

Die häufige Abwesenheit des Vaters von der Familie sowie sein autoritär aggressives Auftreten in ihr bedeuten aber, daß die Mutter faktisch in der Unterschichtsfamilie domi-

---

1) "Eine kürzliche internationale Zeitbudget-Studie zeigte, daß der deutsche Durchschnittsvater pro Werktag etwa nur 11 Minuten lang etwas mit seinen Kindern zusammen tut, an freien Tagen vergrößert sich die Zeitspanne auf 26 Minuten. Hausfrauen hingegen verbringen an normalen Werktagen durchschnittlich 96 Minuten mit ihren Kindern und an Sonn- und Feiertagen 57 Minuten (Szalai 1972, S. 612-615)", zitiert in Hurrelmann 1976, S. 79

niert, was aufgrund der stereotypen Geschlechterrollenvorstellungen von beiden Ehepartnern subjektiv abgelehnt wird. Die Mutter hat die Funktion der Haushaltsführung und Kindererziehung inne. Von ihrer sozialen Rolle her soll sie für die Kinder eine Instanz der Pflege, des Schutzes und Quelle von Affektion darstellen. Die Haltung des Vaters wird von den Kindern als gleichgültig und feindlich erlebt, wodurch konstante und positive Beziehungen nur noch bei der Mutter gesucht werden. Im Widerspruch zur patriarchalischen Norm ist die Mutter in der Unterschichtsfamilie die zentrale und dominante Person. Die patriarchalische Familienstruktur mit normativer Autorität des Mannes bleibt zwar äußerlich bestehen, aber zumindest aus der Erlebnisperspektive des Kindes wirkt die Mutter als der "emotionale Führer" der Familie. Die Mutterdominanz verstärkt sich noch, wenn die Mutter auch zur Aufnahme beruflicher Tätigkeit gezwungen ist.

Die innerfamiliäre Autorität der Frau steigt demnach noch durch ihre außerhäusliche, bezahlte Berufstätigkeit. Erwerbstätigkeit von Frauen ist in der Unterschicht in zunehmendem Maße wirtschaftlich notwendig. Die berufstätige Frau (Mutter) der Unterschicht wird im Gegensatz zur berufstätigen Frau der Mittelschicht bei der Erfüllung ihrer häuslichen "Pflichten" vom Ehemann nicht unterstützt. Die Doppelbelastung der Frau führt dann häufig zu einer zeitlichen und emotionalen Vernachlässigung der Kinder, die allerdings immer vor dem Hintergrund der bereits bestehenden geringen Anteilnahme des Vaters am Erziehungsgeschehen der Kinder gesehen werden muß.

Die unterschichtsspezifische Mutterdominanz führt, wie W. B. Miller verdeutlicht hat, zu einer besonderen Betonung von "Männlichkeit". Diese ist als Reaktion auf die "inoffizielle" Machtstellung der Frau in der Familie zu sehen. "In den oberen Sozialschichten ist eine Vaterdomi-

nanz verbreiteter als in den unteren Schichten; es gibt eine Art Unterschichtsmatriarchat"(Neidhardt 1968, S. 185). Die Auswirkungen dieser "Mutterstärke", die von der Mutter nicht als solche erlebt wird, auf die Sozialisation des Jungen sind beträchtlich. Die Unterschichtssubkultur verlangt vom Mann oder Jungen in rigider Weise, daß er seine Stellungnahmen im Leben so zu wählen hat, daß sie generell in einer Art Gegensatz zum anderen Geschlecht erfolgen. Die zur Schau gestellte angebliche männliche Überlegenheit verweist auf eine unbewußte Unterlegenheit der Frau gegenüber, die aus einer weiblich dominierten Umgebung in der frühen Kindheit des Jungen herrührt. Die Kultur erzwingt die Abhärtung gegen alles Weibliche und gewährt dafür männliche Privilegien als Gegenleistung.

Der Gegensatz von überbewerteten patriarchalisch-männlichen Idealen und konkret erfahrener Männlichkeit des Vaters und wirklicher, wirkungsvoller Autorität der Mutter in der Unterschichtsfamilie bewirken beim Jungen eine tiefgreifende Verunsicherung, die durch die ständige Demonstration von vermeintlicher Männlichkeit verborgen gehalten werden soll. Die Dominanz der Mutter bedroht die gesellschaftlich geforderte Entwicklung der männlichen Geschlechtsidentität. Die unbewußte weibliche Orientierung, i.e. Bedürfnisse nach Hingabe und Anlehnung, müssen für dieses vorgegebene Ziel vom Jungen verdrängt werden. "Mit der Verdrängung Hand in Hand wirkt der Mechanismus der Überkompensation. Überkompensation besagt, daß eine psychische Einstellung dadurch fortwährend niedergehalten wird, daß die genau dazu passende Gegeneinstellung krampfhaft aufrechterhalten wird. Korrekt psychoanalytisch spricht man hier auch von einer sogenannten Reaktionsbildung. Das Wesentliche daran ist das Zwanghafte des Vorgangs. Der Betreffende muß das genaue Gegenstück der Regungen fortwährend forciert demonstrieren, die er insgeheim abwehrt" (Richter 1974, S. 45).

Die Übernahme geschlechtsrollentypischer Aggressivität gehört also zur normalen Entwicklung des Jungen aus dem Subproletariat. Tiefgreifende Störungen der Eltern-Kind-Beziehung müssen nicht unbedingt vorliegen, soweit man bereit ist, die durch die inhumanen gesellschaftlichen Produktionsbedingungen geschaffenen menschlichen, auch familiären Beziehungen als nicht gestört bzw. normal zu akzeptieren.

Der Einsatz körperlicher Überlegenheit als Erziehungsmittel ist in unserer Gesellschaft weder auf das männliche Geschlecht noch auf das Proletariat beschränkt; auch Mütter schlagen ihre Kinder und ebenso Eltern aus der Mittelschicht. "Es scheint ein stufenloses Spektrum von Tätlichkeiten zu geben, die von Eltern gegenüber ihren Kindern begangen werden, angefangen mit dem Brechen von Knochen und dem Beibringen von Schädelfrakturen über schwere Prügel mit Blutergüssen und heftigen Schlägen bis hin zu schwachen "Erinnerungsklapsen" auf das Hinterteil. Wer sich das einmal klarmachen will, der braucht nur die Familien seiner Freunde und Nachbarn zu beobachten, die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern auf dem Spielplatz oder im Supermarkt zu verfolgen oder sich einfach daran zu erinnern, wie er die eigenen Kinder erzogen hat oder wie er selbst erzogen worden ist. Es ist fast schokkierend zu sehen, wie oft Eltern ihre kleinen Kinder anbrüllen, ausschimpfen, mit der Hand schlagen, stoßen, prügeln oder heftig an den Gliedmaßen zerren. Deshalb waren wir der Auffassung, daß wir es bei unserer Arbeit mit Kindesmißhandlungen nicht mit einem isolierten, einmaligen Phaenomen zu tun haben, sondern allenfalls mit der extremen Form von etwas, das wir als Muster oder Stil einer Kindererziehung bezeichnen möchten, wie sie in unserer Gesellschaft allgemein verbreitet ist" (Helfer/Kempe 1978, S. 163).

Aggressivität zumindesten gegenüber Schwächeren ist als mitmenschliche Umgangsform wohl durchgängig in unserer Gesellschaft zu finden. Subproletarische Eltern befinden sich selber am untersten Ende der sozialen Hierarchie. Den Druck, der auf sie ausgeübt wird, können sie lediglich an die schwächsten Mitglieder unserer Gesellschaft, nämlich die Kinder, weitergeben.

Neben der Verwendung des Körpers als Arbeitsinstrument und der Hierarchisierung der Arbeitsorganisation, d.h. dem Zwang zur Unterordnung, weist die Arbeitssituation des Arbeitsrs noch weitere Merkmale auf, die das Erziehungsverhalten prägen, nämlich der Umgang mit Sachen statt mit Menschen und die Monotonie des Arbeitsvollzugs. Alle Elemente zusammengenommen erklären wohl die geringe Wertschätzung von Sprache und ihre mangelhafte Elaborierung. Denn die hierarchische Organisation der Arbeit läßt dem Industriearbeiter keinen Dispositionsspielraum für die Ausführung seiner Arbeit; Fantasie, Nachdenken, Auseinandersetzungen sind nicht nur nicht gefordert, sondern müssen unterdrückt werden, um den Arbeitsprozeß nicht zu stören. "Abhängigkeit und Monotonie lassen es zumeist nicht zu Erfahrungen von Kausalitäten kommen. So ist 'der' Fließbandarbeiter nicht gewohnt, aktiv in Sinnzusammenhängen zu denken, weil der ihn wesentlich prägende Arbeitsalltag kaum erlaubt, selber praktisch welche zu stiften, die für ihn öffentlich relevant werden" (Horn 1980, S. 194). Die Arbeitserfahrungen lassen Sprach- und Auseinandersetzungsfähigkeiten wertlos erscheinen. Diese Sprachlosigkeit zeigt sich auch im Umgang mit sich selbst, wo Selbstreflexion, d.h. die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen wenn nicht schon von vorneherein abgelehnt, so doch weitgehend tabuisiert ist. "Der Druck der der aktuellen Lebenssituation ist bei ihm (dem Unterschichtspatienten I.A.) in der Regel so groß (zumeist auch immer so groß gewesen), daß Fantasie, daß 'Probehandeln' sich gegen-

über den Realzwängen ohnehin kaum als ein relativ selbständiger Bereich konstituieren kann. Es fehlt die Lebenspraxis, in der er begreifen und üben kann, daß und wie Denken, Diskutieren, Reden über sich selbst eigenen Weltbezug mit konstituiert" (Horn 1980, S. 201).

Dementsprechend überwiegen nicht-symbolische, expressiv-affektive, häufig mit manifester körperliche Gewalt einhergehende Erziehungsmittel bei Müttern und Vätern, die oft mehr der eigenen affektiven Entlastung dienen, als daß sie bewußte pädagogische Maßnahmen darstellen. Gemäß der subjektiven Befindlichkeit der Eltern variieren ihre Reaktionen auf kindliches Fehlverhalten, so daß an manchen Tagen geahndet wird, was bei besserer psychischer Verfassung der Eltern durchaus noch toleriert wird. [1)]

Ein Erziehungsverhalten, das sich mit dem Kind nicht über dessen Verhalten und die dahinter stehenden Absichten auseinandersetzt, sondern lediglich die negativen Folgen einer Handlungsweise straft, oder erst dann in Aktion tritt, wenn bei Mutter oder Vater ein gewisser Schwellenwert der Gereiztheit oder Verärgerung erreicht ist, hat charakteristische Formen des Über-Ichs zur Folge.

Es kann Werte und Normen nur lückenhaft verinnerlichen, und es spricht nicht zu dem Kind, wenn dieses Absichten zu deren Verletzung hegt. Vielmehr entsteht ein externalisiertes Über-Ich, das sich in Angst vor Strafe äußert und nur so

---

1) Das Erziehungsverhalten der Mittelschicht richtet sich eher auf die Internalisierung von Normen und Werten; es zeichnet sich im besten Fall durch folgende Charakteristika aus: "Verpflichtung auf die sozio-emotionalen Bedürfnisse ihrer Kinder durch kontinuierliche affektive Wärme und Unterstützung, spielerische Interaktionen und Toleranz einzugehen ... strenge Anforderungen an die Eingenständigkeit ihres Kindes im Problemlösungsverhalten, urteilen und entscheiden" und "Entwicklung von Selbstkontrolle im Sinne der selbständigen Beherrschung unmittelbarer affektiver Regungen und der Befolgung internalisierter Verhaltensstandards, weniger hingegen das Befolgen äußerlicher Regeln" (Caesar 1972, S. 45).

lange funktioniert, wie die strafende Instanz anwesend ist. Oder es meldet sich erst nach vollbrachter Tat und löst dann schwere Angst- und Schuldgefühle aus. Redl/Wineman beschreiben ein solches Über-Ich, das sie bei einer Reihe schwer aggressiver Kinder vorfanden: "Sie scheinen nur ein 'Gewissen nach vollbrachter Tat' (post-action conscience) zu haben. Ein an dieser Krankheit leidendes Über-Ich ist überhaupt keine Hilfe... Diese Art Gewissen handelt nämlich so, wie viele Eltern solcher Kinder früher in ihrem Leben handelten. Sie waren anfangs zu desinteressiert oder ablehnend, um sich viel um das Wohlergehen ihrer Kinder zu kümmern oder ihnen Hilfe für ein gutes Verhalten zu geben. Aber dann, wenn etwas schief ging, stürzten sie sich buchstäblich auf das Kind mit der vollen Wut ihrer Rache für den Verdruß, den ihnen das Kind bereitet hatte" (zitiert in Moser 1970, S. 292).

Ein externalisiertes Über-Ich bildet zur Handlungsorientierung wenig Hilfe. Es bedarf der ständigen Präsenz einer strafenden Instanz und vermag aggressive Ausbrüche - wo diese entfällt - nicht zu verhindern. Darüber hinaus macht die Inkonsistenz der elterlichen Maßnahmen ihre Reaktionen für das Kind nahezu unberechenbar. Das macht den Aufbau einer innerpsychischen stabilen Verhaltensorientierung unmöglich. Das Kind wird gleichsam dazu gezwungen, die Erwachsenen seiner Umwelt - und dies trifft besonders für die Schule zu - so lange zu provozieren, bis diese eine Reaktion zeigen, die ihm die Grenzen seines Verhaltens aufweisen.

Ein selbständiges, autonomes Ich, das frei von Angst sich und die Erwachsenen seiner Umwelt wahrnimmt, kann sich bei einer solchen Erziehung nicht bilden. Da Trieb- und Bedürfnisbefriedigung durch die Eltern immer ungewiß bleibt, lohnt auch kein Verzicht. Eine Frustrationstoleranz kann sich nicht entwickeln. Triebimpulse müssen sofort befrie-

digt werden, sofern sie nicht durch allzu große Angst bedingt verdrängt werden müssen - wie z.B. die Wut auf die Eltern. Jedoch Konflikte, die nicht bewußt erlebt und von den Eltern interpretierend begleitet werden, entziehen sich auch der sprachlich-symbolischen Bewältigung. Die Widersprüche im elterlichen Verhalten sind oft so kontradiktorisch, daß sie nicht mehr begrifflich-sprachlich zu fassen sind. Übrig bleiben motorische Aktivitäten, statt sprachlicher, ein Ausagieren der inneren Erregungen, Spannungen und Enttäuschungen, das - mangels anderer Lernerfahrungen - oft nur den Charakter ungezügelter archaischer Aggression annehmen kann. Brückner sieht einen Teufelskreis des edukativen Elends, in dem sich Eltern und Kinder - ohne deren eigenes Verschulden und ohne Hoffnung auf Änderung - permanent bewegen müssen: "Kinder, die aufgrund sozialer Situationen, die sie vorfinden, nicht etwa aufgrund angeborener Lernschwäche - von den Bildungswegen der modernen Gesellschaft ausgeschlossen bleiben, werden sich, als Erwachsene, in den Elendsvierteln unserer Groß- und Kleinstädte sammeln, werden ihre eigenen Kinder unter unzumutbaren Wohnverhältnissen aufziehen müssen: Ohne Volksschulabschluß oder bei anderen Lücken in der Grundbildung wird es ihnen verstärkt an Möglichkeiten fehlen, im Erwachsenenalter Spannungen, Belastungen, Konflikte s p r a c h l i c h (Sperrung von P.B.) zu bewältigen; sie können kaum anders, als in Situationen des Drucks auf motorische Aktionsmuster zurückgreifen" (1972, S. 67).

Generell läßt sich sagen, daß die Sozialisation des Arbeiterkindes in der Arbeiterfamilie seiner Zurichtung auf die Rolle des Lohnarbeiters genüge tut. Hier werden diejenigen psychischen Strukturen erzeugt, die sich der entfremdeten Produktion unterwerfen. Wenn jedoch bereits ein größeres Ausmaß an Härte und Feindseligkeit zur Normalität des Lebens in unserer Gesellschaft gehört, so scheinen bei einigen

Familien unserer Schüler die Belastungen dermaßen überhand zu nehmen, daß ein "normales" Funktionieren ihrer Mitglieder nicht mehr gewährleistet ist.

Soweit ich aus meiner eigenen Praxis, derjenigen meiner Kollegen und zahlreicher Praktikanten, die ich betreute, in Erfahrung bringen konnte, befinden sich an nahezu allen Sonderschulen einige Kinder, die durch extrem unverständliches, meist destruktives Verhalten auffallen. Beschäftigt man sich mit der Geschichte dieser Kinder, stößt man nahezu immer auf ein familiäres Elend außergewöhnlichen Ausmaßes. Zum niedrigen sozio-öknomischen Status der Familie gesellt sich häufig Alkoholismus oder in zunehmendem Maße Suchtkrankheit des Vaters oder der Mutter, ausgeprägte seelische Störungen bei einem oder beiden Elternteilen wie Depressionen, psychotische Schübe oder Straffälligkeit. Häufig sind die Ehen zerbrochen, auch wenn die Eltern noch in derselben Wohnung leben; oft hat ein Elternteil die Familie verlassen, die Kinder waren zeitweise in Heimen, bei Verwandten oder Pflegefamilien untergebracht.

Nun bin ich nicht der Meinung, daß wirtschaftliche Schwierigkeiten oder auch extreme Belastung der Eltern automatisch ein ungeeignetes Erziehungsverhalten zur Folge hat. [1] Jedoch wird wohl die Belastung dazu beitragen, daß ein Verhalten manifest wird, das unter günstigen Lebensbedingungen latent geblieben wäre. Mütter (oder auch Väter) solcher extrem gestörter Kinder waren nicht in der Lage, sich in ihren

---

1) Sicherlich lassen sich in finanziell gesicherten, nach außen hin intakten Mittelschichtfamilien ähnliche "seelische Grausamkeiten" gegenüber Kindern finden. Jedoch sind wohl die Opfer einer solchen Mittelschichterziehung eher in der Regelschule zu finden, da zumindest ihre intellektuelle Entwicklung von den Eltern gefördert wird. Wahrscheinlich haben auch diese Eltern mehr Möglichkeiten, der Fehlentwicklung ihres Kindes durch Erziehungsberatung, psychotherapeutische Behandlung, Internatserziehung zu begegnen.

Säugling bzw. ihr Kind einzufühlen. Leber spricht von Kindern, "deren Mütter aufgrund eigener früher Deprivation und schlechter Lebensbedingungen sich weder empathisch auf sie einstellen können, noch die Aktivität zu jener gesellschaftskonformen Leistung aufbringen bzw. durch Krankheit, Arbeit, Gram, Sucht etc. daran gehindert sind, einem Kind schon Ernährung und körperliche Pflege ausreichend zu gewähren. In diesem Milieu findet das Kind nicht einmal minimal Schutz, Austausch, affektive Entlastung, oft auch keinen Schutz vor Durchbrüchen der Reizschranke in enger Wohnung und nicht selten gegen es gerichtete Wutreaktionen" (1976, S. 131). Diese Mütter erwarten vom Kind (Säugling) in erster Linie die Befriedigung eigener Bedürfnisse. Sie betrachten das Kind als "Quelle von Bestätigung, Trost und liebevoller Zuneigung" (Helfer/Kempe 1978, S. 174), anstatt daß sie die Bedürfnisse, die Hilfs- und Liebebedürftigkeit des kleinen Kindes zur Kenntnis nähmen. "Es ist kaum übertrieben, wenn man sagt, daß sich die betreffende Person wie ein angstvolles, ungeliebtes Kind verhält, das sein eigenes Kind erlebt, als sei es ein Erwachsener, der Trost und Liebe vermitteln könne" (ebd. S. 174). Die Unfähigkeit, sich in kindliche Bedürfnisse einzufühlen, äußert sich auch in viel zu frühen und viel zu hohen Anforderungen an die Leistungen des Kindes, z.B. in der Reinlichkeitserziehung. Kommt das Kind den Anforderungen der Mutter nicht nach, wird ihm dies als böser Wille ausgelegt, der mit Schimpfen und Schlagen gebrochen werden soll. [1] Die permanente Nichtberücksichtigung ihrer körperlichen und emotionalen Bedürfnisse, die kränkende Erfahrung ihrer Ohnmacht und der Mißachtung ihrer Persönlichkeit hinterläßt bei diesen Kindern ein ungeheures, chronisches Wutpotential, das sie bei den geringsten Anlässen überschwemmt. Da sie aufgrund fehlender Bestätigung ihrer Person durch die Mutter keine Sicherheit in ihrem Selbstwert-

1) vgl. z.B. die Beschreibung des Kindes Anna durch seine Mutter (Schwarzmann 1971) oder die Beispiele in Helfer/Kempe 1978

gefühl erlangen konnten, bleibt ihnen "als einzige Möglichkeit, sich mit Hilfe ihrer unstrukturierten, chaotischen Wut groß zu machen, mit Schreien, Toben und wilder Gewalttätigkeit, d.h. mit primitivem Terror Macht zu suchen, das Objekt zu beherrschen" (Leber 1976, S. 132). Sicherlich machen sich hier auch geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede im Ausagieren der chronisch gewordenen Wut bemerkbar; jedoch werden Jungen und Mädchen in ihrer psychischen Entwicklung gleichermaßen schwer getroffen. [1]

---

1) Daß auch Mädchen äußerst aggressiv bzw. destruktiv sich verhalten, zeigt der Fall der Mary Bell, eines Mädchens, das mit 11 Jahren zwei kleine Jungen umgebracht hat, nachdem sie vorher schon häufig kleinere Kinder attackiert hatte (vgl. Sereny 1978).

Literatur zu 3.2.1.

ABRAHAMS, F. / SOMMERKORN, J.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann (Hrsg.) 1976

ALTSTAEDT, I.: Lernstörungen bei Kindern. Frankfurt 1977

ARBEITSGRUPPE KINDERSCHUTZ: Gewalt gegen Kinder. Reinbek 1975

BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970

BRÜCKNER, P.: Sozialpsychologie des Kapitalismus. Frankfurt 1972

BRÜCKNER, P.: Marx, Freud in: Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol Bd. 2. Frankfurt 1973

CAESAR, B.: Autorität in der Familie. Reinbek 1972

FRESE, M.: Industrielle Psychopathologie. In: Groskurth P. (Hrsg.) 1979

GEHRECKE, S.: Die Familien der Sonderschüler in der BRD. Meisenheim 1958

GIPSER / STEIN-HILBERS: Wenn Frauen aus der Rolle fallen. Weinheim 1980

GOTTSCHALCH, W. u.a.: Sozialisationsforschung. Frankfurt 1971

GROSKURTH, P. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit. Reinbek 1979

HAGEMANN-WHITE, C. / WOLFF, R.: Lebensumstände und Erziehung. Frankfurt 1975

HORN, K.: Das wissenschaftliche und das reale Problem des Gesundheitsverhaltens von Unterschichtspatienten. In: Menne K. / Schröter K. 1980

HELFER, R. E. / KEMPE, C. H.: Das geschlagene Kind. Frankfurt 1978

HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976

HURRELMANN, K. (Hrsg.): Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. In: Hurrelmann (Hrsg.) 1976

IBEN, G.: Kinder am Rande der Gesellschaft. München 1968

JANTZEN, W.: Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers. Berlin 1972

KURZEJA, D.: Jugendkriminalität und Verwahrlosung. Gießen 1972

LEHR, U.: Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In: Handbuch der Psychologie Bd. 7 Göttingen 1972

McKINLEY, D.: Social Class and Family Life. New York 1964

MENNE, K. / SCHRÖTER, K.: Psychoanalyse und Unterschicht. Frankfurt 1980

MILLER, W. B.: Die Kultur der Unterschicht. In: Sack / König: Kriminalsoziologie. Frankfurt 1970

MOSER, T.: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt 1970

NEIDHARDT, F.: Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: Wurzbacher, G. 1968

OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. 1969

PAULSEN, S.: Lernstörungen bei Kindern. Frankfurt 1977

PREUSS, U. K.: Zur sozialen Herkunft von Sonderschülern oder Die Chancengleichheit findet nicht statt. In: Gesamtschulen Informationsdienst 1/70. Berlin 1970

PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. München 1975

RASPE, U.: Zur Sozialisation proletarischer Kinder. Frankfurt 1972

RICHTER, H.-E.: Die Gruppe. Reinbek 1972

RICHTER, H.-E.: Lernziel Solidarität. Hamburg 1974

ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969

ROTH, J.: Armut in der BRD. Frankfurt 1971

SCHWARZMANN, J.: Die Verwahrlosung der weiblichen Jugendlichen. München/Basel 1971

SERENY, G.: Ein Kind mordet. Der Fall Mary Bell. Wien 1978

VINNAI, G.: Sozialpsychologie der Arbeiterklasse. Reinbek 1973

WURZBACHER, G.: Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968

3.2.2 DAS SCHULSCHICKSAL VON SCHULVERSAGERN IN DER GRUNDSCHULE

In Frankfurt reist der Sonderschullehrer nicht mit dem Testköfferchen von Schule zu Schule, um dort die Kinder auf Sonderschulbedürftigkeit zu überprüfen. Hier kommen die von den Grundschulen zur Überweisung vorgeschlagenen Kinder vierzehn Tage lang in die Sonderschulen ihres Einzugsgebietes, um von den Sonderschullehrern in Augenschein genommen zu werden. Sie werden in kleinen Gruppen zusammengefaßt und von mehreren Sonderschullehrern während dieser Zeit betreut (ungefähr 10 Kinder von drei Lehrern). In dieser Zeit wird gemalt, gespielt, gebastelt, es werden Einzelgespräche geführt, getestet und die Schulleistungen überprüft. Die Kinder verlieren bald ihre anfängliche Schüchternheit und Angst und werden von Tag zu Tag lebendiger. Schließlich erleben wir häufig, daß Kinder den Wunsch äußern, lieber bei uns zu bleiben, anstatt in ihre alte Schule zurück zu gehen. Sie wissen nicht, daß diese von uns geschaffene vierzehntägige Idylle auch an der Sonderschule sich nie wieder für sie ereignen wird. Aber zum erstenmal in ihrem Schulleben erfahren sie von den Lehrern so viel Aufmerksamkeit, wie sie sich sicherlich schon immer gewünscht haben und wie sie wohl auch hätten gebrauchen können. So nimmt es nicht wunder, wenn in Einzelgesprächen ihre emotional sehr belastete Beziehung zur Grundschule zur Sprache kommt. Sie äußern heftige Gefühle der Abwehr, die ihre Leidenserfahrungen nur unzureichend verbergen können. Für ihr Versagen haben sie häufig Erklärungen gefunden, die ihren Schmerz lindern können, und ihr Selbstwertgefühl nicht völlig zerstören. "Die andere Schule ist doof ..., die Lehrerin ist blöd ..., die kann mich nicht leiden ..., die meckert immer an mir rum ..., die hat mich nie drangenommen". Die Schuld für ihr Versagen wird der Lehrerin angelastet. Ganz davon abgesehen, daß in diesen Anschuldigungen sicherlich häufig auch ein Körnchen Wahrheit steckt, sind sie doch nötig für das Kind, um ihm den letzten Rest an Selbstachtung

zu bewahren. Die abgebrühteren unter den Kindern gestehen zwar ihr Versagen ein, beharren aber darauf, daß sie es selber völlig in der Hand hätten, ob sie erfolgreich wären oder nicht. "Ich mach' da nicht mit ..., ich hab' da keine Lust ..., ich hab' meine Hausaufgaben nie gemacht ..., ich hab' keine Lust mich zu melden ..., ich mach immer Blödsinn im Unterricht ...".

Mitteilungen über Schulerfahrungen sind immer von heftigen Affekten begleitet; auch wenn die Kinder sich ganz 'cool' geben, ist doch deutlich die Kränkung und Verletzung zu spüren, die ihnen in der Schule widerfahren ist. Nur allzu gern haben Lehrer an Grund- und Sonderschulen die Verantwortung für das unverträgliche Verhalten und das Leistungsversagen der Kinder auf deren familiäre Sozialisation abgewälzt. Erst in den letzten Jahren wird das Thema Schulstreß oder Schulangst in einer breiteren Öffentlichkeit diskutiert; allerdings erst jetzt, wo es auch die Kinder der "besseren" Leute trifft.

Was in Kindern vorgeht, die jeden Tag erleben müssen, daß sie versagen, daß sie den Anforderungen nicht genügen, denen andere Kinder spielend nachkommen können, ist noch kaum untersucht worden. Sicherlich verursacht Schulversagen Leiden, zumal es ein Versagen ist, für das man nicht selber verantwortlich ist und das man sich auch nicht erklären kann, denn ohne Zweifel beginnt jedes Kind die Schule mit großer Lern- und Anstrengungsbereitschaft, die es erst verliert, wenn es immer wieder Mißerfolge erntet. Hier mit Aggression zu reagieren, scheint mir eine fast normale oder richtige Erwiderung auf unzumutbare Anforderungen.

Mehr als jemals zuvor sind heute Erfolg oder Mißerfolg in der Schule von lebensgeschichtlicher Bedeutung; [1] Schulabschlüsse

---

1) Als in anfing zu arbeiten (1967), gab es noch keine Jugendarbeitslosigkeit, fand noch jeder abgebrochene Hauptschüler oder Sonderschüler eine Lehr- bzw. Arbeitsstelle.

bestimmen über Berufs- und somit Lebenschancen. Sicherlich wissen die sechs- bis zehnjährigen Grundschüler noch nicht, was es heißt, nach der Schule arbeitslos zu sein. Dennoch wirkt sich Schulversagen nachhaltig auf ihre persönliche Identitätsfindung und ihr Selbstwerterleben aus. Eine wichtige Vermittlerrolle spielen dabei Lehrer, Mitschüler und Eltern und deren Einstellung zum Schulversagen.

Nun redet die Schule zwar von Chancengleichheit, ist jedoch faktisch nicht in der Lage, für alle Schüler gleiche Lernvoraussetzungen zu schaffen. So nimmt sie die durch die familiale Sozialisation bedingten Ungleichheiten auf, ohne im wesentlichen etwas daran zu ändern, und gibt die Schüler wieder in diejenige Berufs- und Lebenswelt, aus der ihre Eltern stammen. Als Legitimation gilt ihr dabei das Leistungsprinzip. Bevorzugte und Benachteiligte sollen gleichermaßen an die Gerechtigkeit der Zuteilung von Lebenschancen glauben; Erfolg und Mißerfolg hat jeder einzelne sich selbst zuzuschreiben; jeder kann gute Noten bekommen, wenn er nur bereit ist, sich genügend anzustrengen. Die Antwort, die die Schule bisher auf Schulversagen gefunden hat, nämlich Klassenwiederholung, hat so gut wie keine positiven Auswirkungen. [1] Zwar können sich die Leistungen eines Schülers kurzfristig steigern, sie sinken aber in der Regel nach einiger Zeit auf ihr ursprüngliches Niveau zurück. Schließlich gehen mit der Klassenwiederholung keine speziell auf die Lernschwierigkeiten eines Schülers zugeschnittenen Lernhilfemaßnahmen einher. [2] Schwerer wiegen jedoch die emotionalen Folgen für das Kind. Ganz abgesehen von den Auseinandersetzungen mit den Eltern, muß es sich auf neue Mitschüler einstellen und auf neue Lehrer [3], häufig auch -

---

1) Stütz- und Förderkurse existieren zwar seit einiger Zeit an Grundschulen, gehören aber nicht zu deren Pflichtleistungen.

2) vgl. Tiedemann (1977), Kemmler (1967)

3) Das mag zwar im Einzelfall gut für ein Kind sein, wenn z.B. das Konfliktpotential zwischen ihm und seinem bisherigen Lehrer zu übermächtig wurde; im großen und ganzen überwiegen jedoch die Nachteile, wie die unter Anm. 2) genannten Untersuchungen nachweisen.

bedingt durch den Makel des Sitzenbleibens - auf soziale Isolation. Auch wirkt sich das Sitzenbleiben stark auf sein Selbstwertgefühl, seine Anstrengungsbereitschaft und seine Erfolgszuversicht aus. So sind emotionale Unausgeglichenheiten bei Sitzenbleibern die Regel. Sie verfestigen sich bei weiteren Mißerfolgen in der Schule, als deren fragwürdige Lösung dann die Sonderschulüberweisung angesehen wird. Ein Schüler, der bei uns landet, hat - glaube ich - schon sehr viel mitgemacht.

Die Lehrer haben die Aufgabe, die Leistungen der Schüler zu beurteilen und Noten zu vergeben. Schülern und Eltern müssen sie vermitteln, daß gute Leistungen vom Einsatz und der Anstrengungsbereitschaft abhängen. Wenn das Kind versagt, haben sie dafür Sorge zu tragen, daß die Vorstellungen der Eltern über ihr Kind, des Schülers über sich selbst und die schulische Definition des Versagens zur Deckung gebracht werden. Schüler und Eltern müssen schließlich schulische Entscheidungen als gerecht anerkennen. Gute Leistungen sind natürlich höher zu bewerten als schlechte. Die Verknüpfung von Leistungsbeurteilung und moralischer Beurteilung liegt nahe.

So findet in der Realität kaum eine Trennung von Leistungs- und Persönlichkeitsbeurteilung statt. In die Beurteilung des Schülers durch den Lehrer gehen unkontrolliert und nicht explizit dargestellt verschiedene Faktoren mit ein: so z.B. die Auffassung des Lehrers von seiner Rolle in der Schule, seinen Aufgaben und Erziehungszielen. Beurteilungen werden von normativen Prämissen geprägt; das Bild des Lehrers vom guten Schüler geht dabei mit ein. Aber nicht nur die Abweichungen von einer nicht-explizierten Norm bestimmen das Urteil des Lehrers, oft geht es dabei um viel vordergründigere Beweggründe, die sich aus persönlichen Vorlieben und Abneigungen bestimmter Eigenschaften und Persönlichkeitszügen des Schülers ergeben können. Zahlreiche Untersuchungen haben ge-

zeigt, daß die Lehrer der Grundschule den Sozialcharakter und die Verhaltensweisen des Mittelschichtkindes bevorzugen und daß sie bei Arbeiterkindern - vor allem aber bei Kindern aus dem Subproletariat - zu vorschnellen Verallgemeinerungen hinsichtlich deren intellektueller Fähigkeiten neigen. Traditionelle Überzeugungen und Erwartungshaltungen bestimmen dann die Wahrnehmungsstruktur der beurteilenden Lehrer. Ebenso von vorgefertigten Stereotypen ist bei vielen Lehrern die Einstellung zum schlechten Schüler geprägt [1]. Diese erfahren ihre negative Beurteilung durch den Lehrer oft durch viel feinere Kanäle als sie verbale Äußerungen darstellen, nämlich durch Mimik und Gestik, durch Blickkontakt und Sprechweise des Lehrers. Die so Mißachteten wehren sich natürlich, wobei ihre Gegenreaktion als Bestätigung der negativen Einschätzung gesehen wird.

Kinder beginnen die Schule unter völlig verschiedenen Voraussetzungen. Da die mittelschichtorientierte Schulkultur, geprägt von Lehrern, die aus der gleichen sozialen Schicht stammen, beim Mittelschichtkind nur geringe Fremdheitserlebnisse verursacht, ist sein Eintritt in die Schule von weniger großen Identitätsbrüchen begleitet als diejenige des Arbeiterkindes. Vom Kind werden verlangt stundenlanges Stillsitzen, Ruhe, konzentrierte Mitarbeit, Aufschub der sofortigen Befriedigung von Triebbedürfnissen, Höflichkeit gegenüber dem Lehrer, Sauberkeit im Führen von Heften und Büchern, keine tätlichen Auseinandersetzungen mit den Mitschülern u. v. m. Dem Lehrer fehlt oft das Verständnis für die schwierigen Anpassungsleistungen, die das Kind erbringen muß. Er deutet dessen Verhaltensunsicherheit und Unverständnis schulischer Anforderungen als Disziplinlosigkeit.

---

1) vgl. z.B. Höhn 1967, Brusten / Hurrelmann 1974, Brusten / Hohmeier 1975, Brophy / Good 1976

Gemessen an den mittelschichtorientierten Schulstandards zeigen sich beim Arbeiterkind intellektuelle Defizite [1], solche im Leistungsstreben und in den sprachlichen Kompetenzen (vgl. Fend 1974, S. 56). Diese allein genügen jedoch nicht zur Erklärung von Lernversagen. Von seiten der Institution, verkörpert in erster Linie durch den Lehrer, wird der Prozeß des Schulversagens maßgeblich mit beeinflußt.

So liegen die Leistungen der Arbeiterkinder bald unter denen der Mittelschichtkinder. Kommen noch familiäre emotional-affektive Defizite im oben beschriebenen Sinne hinzu (vgl. 3.2.1.), hat das Kind kaum noch Möglichkeiten, Mißerfolge in der Schule zu kompensieren. Ein Absinken der Lernmotivierung, Mißmut, Mißerfolgsangst, Unaufmerksamkeit sind Anzeichen dafür, daß das Lernen als permanente Frustrationsquelle Angst und Abwehr hervorruft. Diese "Spannung zwischen aufoktroyierten Verhaltensanforderungen und angelerntem, zur Verfügung stehendem Handlungspotential muß die Schüler zu Verhaltensweisen führen, mit denen sie das Unerträgliche erträglicher zu machen versuchen oder ihm ganz entgehen wollen" (Brusten/Hurrelmann 1973, S. 18).

Schüler, die nicht so lernen, wie sie sollen, stellen ständig das berufliche Können und die pädagogischen Fähigkeiten des Lehrers in Frage. Dieser Bedrohung seines Selbstwertgefühls in Form von Erfolglosigkeit, ja sogar Widersetzlichkeit des Kindes, versucht er zu entgehen, indem er für dessen Versagen mangelnde Intelligenz und Begabung, konstitutionelle Mängel, schlechte häusliche Verhältnisse u.a. verantwortlich macht,

---

1) Zur schichtenspezifischen Leistungsstruktur der Sprache, Kognition und Motivation sollen hier keine näheren Ausführungen gemacht werden. Ich verweise hier auf die einschlägige Literatur der Sozialisationsforschung, so z.B. den Reader, herausgegeben von Hans Hielscher (1972): "Die Schule als Ort sozialer Selektion".

Faktoren, die außerhalb des Unterrichts liegen. [1] Auf jeden Fall wird angenommen, daß der Grund des Versagens im Schüler liegt und nicht beim Lehrer oder bei untauglichen Unterrichtsmethoden. Die Verärgerung des Lehrers wird auf das versagende Kind projiziert; er nimmt ihm gegenüber daher oft eine vorwurfsvolle Haltung ein, die "mitunter deutliche Züge von Aggressivität trägt" (Höhn 1967, S. 105). Der eigene Mißerfolg wird dem Kind angelastet und als dessen moralische Schuld gewertet.

Zusätzliche irrationale Mechanismen sind anzunehmen, wenn der Lehrer, der selber zumeist aus der Mittelschicht stammt [2], sich einem Randgruppenkind gegenübersieht. Was Richter über die Einstellung der Mittelschicht zu den Bewohnern der Notunterkünfte schreibt, mag auch für das Verhältnis des Lehrers zum Randgruppenkind seine Gültigkeit haben. "Wer sich unter dem Einfluß der üblichen bürgerlichen Erziehung auf eine strenge, zwanghafte Triebkontrolle trainiert hat, in dem steigen panische Ängste hoch, wenn er der Unordnung, der

---

1) Daran hat sich seit der Untersuchung von Höhn (1967) nicht viel geändert trotz Fortschreitens der wissenschaftlichen Diskussion über Lernvoraussetzungen und Unterrichtsorganisation. So ergab eine Untersuchung über Alltagstheorien von Lehrern über Schulversagen (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980), daß "in der Sicht der Lehrer ... versagende Schüler in erster Linie defizitär ausgestattete Persönlichkeiten sind" (S. 187). "Eine gewisse personale Ausstattung an Leistungsfähigkeit und Lernverhalten sowie eine grundsätzliche Motivation zum Schulerfolg werden als Voraussetzungen für den Schulbesuch ... betrachtet. Die Tatsache, daß ein Teil der Schüler diese Grundbedingungen nicht erfüllt, wird nicht der Institution angelastet, sondern als individuelles Defizit oder als Motivationslosigkeit für schulische Belange charakterisiert. Die Ursachen hierfür sehen die Lehrer vorrangig im Elternhaus und der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, die sie als kaum beeinflußbare Außenfaktoren für die Versagens- oder Erfolgsdisposition des Schülers definieren"(S. 187). Diese Erklärungszusammenhänge werden von den Lehrern "ganz offensichtlich als Bestätigung der eigenen Nichtverantwortlichkeit herangezogen" (S. 188). Für die Lehrer besteht kein Legitimationszwang hinsichtlich ihres eigenen Unterrichtsverhaltens.

2) Nur 7 Prozent der Lehrer stammen aus der Arbeiterklasse (vgl. Brechstein 1971, S. 74).

Passivität und den vielfältigen dissozialen Reaktionen der Randschichtenpopulation begegnet. Deren 'Unmoral' im Ungang mit Geld, im Arbeitsverhalten usw. bedeutet für den Außenstehenden einen Angriff auf sein eigenes mühsam verinnerlichtes Normensystem. Es packt ihn Furcht, weil seine eigenen Verdrängungen in Frage gestellt werden. Seine entsprechenden unterdrückten Impulse werden durch den Anblick der Welt der sogenannten Asozialen stimuliert, gleichzeitig die ihm anerzogenen Abwehrmechanismen bedroht. Und sofort regt sich aus unbewußten Gründen der Wunsch, an dieser Gruppe die Strafen nachzuvollziehen, die ihm früher in der Kindheit zuteil geworden waren, als er seine Triebe noch nicht unter Kontrolle hatte" (Richter 1972, S. 200 f.).

Über die Einstellung des Lehrers zum schlechten Schüler gibt es einige wichtige Untersuchungen, die den von Richter beschriebenen Abwehrmechanismen bestätigen. So fand Höhn (1967), daß Lehrer das Versagen von Schülern in erster Linie mit Nichtwollen, Faulheit und Interesselosigkeit erklären und erst in zweiter Linie Nichtkönnen und Begabungsmängel dafür verantwortlich machen (S. 103 f.). Darüber hinaus werden dem schlechten Schüler noch andere negative Eigenschaften zugesprochen, oft sogar moralische Minderwertigkeit. Von ihm wird erwartet, daß er "Unaufmerksamkeit, mangelndes Interesse an der Schule, Langsamkeit, Unordentlichkeit, z.T. aber auch ausgesprochen moralische Minderwertigkeit wie Unehrlichkeit, Lügen, Stehlen, verfrühtes sexuelles Intereese" (S. 104) zeigt.

Auch die Untersuchung von Brusten/Hurrelmann (1973) ergab ähnliche Befunde. Die Defizite im Leistungsverhalten des schwachen Schülers werden ausgedehnt auf seine gesamte Persönlichkeit. "Schüler mit niedrigem Leistungsstatus werden demnach nicht nur in bezug auf die bekanntlich sehr stark mittelschichtenspezifisch gefärbten formellen Verhaltensstandards des schulischen Systems abgewertet, sondern auch bei solchen Eigenschaften, die über die eigentliche Schülerrolle weit

hinausgehen und die 'Gesamtpersönlichkeit' betreffen. Sie werden als weniger zugänglich, weniger integer und weniger affektiv kontrolliert abgewertet ... die Leistungstypisierung erweist sich als ein nachhaltiger Auslöser für psychische Präferenzen und Ablehnungen, die einem Schüler gegenüber entwickelt werden" (1973, S. 76).

Gegen Schüler mit niedrigem sozialen Status hegen Lehrer bereits spezifische Versagenserwartungen, wie verschiedene Untersuchungen zeigen. Rosenthal/Jacobsen (1971) konnten nachweisen, daß Lehrer bei Schülern aufgrund positiver oder negativer Voreinstellungen erhebliche Lerneffekte erzielten bzw. nicht erzielten. [1] Schülern, bei denen aufgrund ihrer Herkunft eine höhere 'Intelligenz' vermutet wird, werden vom Lehrer in ganz anderer Weise beachtet und gefördert als Kinder aus sozialen Randgruppen. Auch das Sanktions- und Strafverhalten des Lehrers unterscheidet sich hinsichtlich der verschiedenen Schülergruppen. "Wird Fehlverhalten guter Schüler oft mit ihrer schulischen Intelligenz entschuldigt, so wird eine gleiche Handlung bei lernschwächeren Schülern mit Frechheit, Verschlagenheit oder ähnlichem erklärt" (Homfeldt 1974, S. 51). Ein Lehrer kann einen Schüler durch sein Sanktionsverhalten aufwerten, sein Selbstbewußtsein stärken, ihn attraktiv machen; aber er kann ihn auch beschämen, lächerlich machen und ihn degradieren. Das mag in voller Absicht geschehen oder auch unbewußt durch einen bestimmten Gesichtsausdruck, durch Gestik und Tonfall.

Bei seinen Mitschülern findet der schwache Schüler keinen Rückhalt - im Gegenteil. Diese reproduzieren mehr oder weniger die Wertstandards und negativen Einstellungsstereotypen ihrer Lehrer. "Für die Mitschüler ist noch ausgeprägter als für die Lehrer der Schulmißerfolg eine moralische Schuld des

---

1) vgl. dazu auch Homfeldt (1974) S. 51 f., der über ähnliche Experimente berichtet.

schlechten Schülers, ein Zeichen seiner Pflichtvergessenheit und Faulheit ... Dem schlechten Schüler wird daher von vielen seiner Mitschüler ein ganzes Bündel negativer Eigenschaften zugeschrieben, die nicht unmittelbar mit dem Schulversagen zusammenhängen. Er ist ein schlechter Kamerad, unartig, böse und frech, unordentlich und sogar schmutzig" (Höhn 1967, S. 218 f.). Es ist erschreckend, wie bereitwillig und kritiklos die Mitschüler Vorurteile gegenüber den schlechten Schülern übernehmen. Gefühle von Solidarität oder Hilfsbereitschaft zeigen sich höchst selten; dafür umso mehr "Ablehnung, Schadenfreude, Hohn und Spott" (Höhn 1967, S. 44). [1] Aber wie sollten sich auch positive Sozialbeziehungen bilden in einem Schulsystem, in dem Vereinzelung, Konkurrenz und Jagd nach guten Noten vorherrschen. Die guten Schüler können sich ihr psychisches Gleichgewicht erhalten, indem sie über die schlechten triumphieren dürfen. [2] Die schlechten Schüler werden immer erneut gedemütigt und erniedrigt. Die Ablehnung durch die Mitschüler wiegt oft noch schwerer als die durch den Lehrer. Es konnte nachgewiesen werden, daß "Mitschüler nicht selten einen noch größeren Einfluß auf Klassenkameraden ausüben als der Lehrer. Sie vermögen systematisch die Lernmotivation eines geringgeschätzten Mitschülers abzubauen und aufgrund ihrer oft subtilen Belohnungs- und Straftechniken den Betroffenen 'kaltzustellen'" (Homfeldt 1974, S. 55).

Das Selbstkonzept, das ein Schüler von sich bildet, hängt wesentlich von seinen Interaktionserfahrungen ab. Sie liefern den Bezugsrahmen für sein Verhalten. Nun ist es "aber noch kaum gelungen, empirisch abgesicherte Informationen über die Entwicklung der Selbstdefinition der Jugendlichen im Verlauf ihres Sozialisationsprozesses und insbesondere über die Natur der Veränderungen dieser Selbstdefinition

---

1) Ähnliche Ergebnisse auch bei Brusten/Hurrelmann (1973).

2) Nicht selten sogar auf Geheiß des Lehrers.

beim Übergang in den schulischen Sozialisationsbereich zu gewinnen" (Brusten/Hurrelmann 1973, S. 90). Jedoch konnten Brusten/Hurrelmann (1973) in ihrer Untersuchung aufzeigen, wie die Fremddefinition durch Lehrer und Schüler langsam in die Selbstdefinition der betroffenen Schüler eingeht. [1] Ihre Ablehnung und negative Einschätzung durch die Mitschüler bemerken sie sehr wohl. Auch nehmen sie sehr deutlich wahr, daß man ihnen auch in Zukunft nur Versagen und abweichendes Verhalten zutraut. Sie fühlen sich von ihren Interaktionspartnern immer mehr in eine Rolle hineingedrängt und übernehmen schließlich das von ihnen erwartete Verhalten, soweit sie nicht anderweitig genug emotionale Rückendeckung haben, die sie gegen die Rollenübernahme immunisiert. Das Interaktionsfeld 'Schule" empfinden sie als bedrohlich und undurchschaubar, sich als machtlos ausgeliefert. Es entwikkelt sich Angst und diffuse Feindseligkeit.

Ihr Selbstbild entspricht schließlich dem Fremdbild. "Schüler, die von Lehrern und Mitschülern als leistungsschwach, unbeliebt und delinquent eingestuft werden, halten sich im Vergleich zur jeweils entgegengesetzten Gruppe für "'fauler', 'unaufmerksamer', 'unordentlicher', 'unruhiger', 'ungehorsamer', 'unfairer', 'unbeliebter', 'unfreundlicher', 'unaufrichtiger', 'eingebildeter', 'geltungsbedürftiger', 'aggressiver' und 'streitsüchtiger'" (Brusten/Hurrelmann 1973, S. 98). [2] Wie sehr dieses negative Selbstbild verinnerlicht wurde und wie wenig der Besuch einer Sonderschule etwas daran ändern konnte, zeigt die Untersuchung von Jurkat. [3]

---

1) Der hier referierte Ansatz für die Erklärung abweichenden Verhaltens wird vor allem von der 'labeling approach' Theorie, aber auch vom symbolischen Interaktionismus verwendet. Literatur hierzu siehe vor allem Keckeisen (1974), Krappmann (1971).

2) Ähnliche Ergebnisse bei Höhn (1967)

3) Ähnliche Ergebnisse auch bei Kaufmann (1966)

Die psychische Situation des Lernversagers ist großen Belastungen ausgesetzt. Es fragt sich, welche (unbewußten) Strategien er einschlägt, um mit der Schulsituation fertig zu werden. Symbolische Auseinandersetzungen sind nicht nur aufgrund sprachlicher Defizite aus der Primärsozialisation unmöglich, handelt es sich in seinem Fall doch wohl auch, was die Schule angeht, um eine chronische Kommunikationsstörung, deren Verursachung jedoch eher beim Lehrer liegt. Übrig bleiben als entlastende Verhaltensmechanismen lediglich die totale Anpassung (hier sprechen die Lehrer dann vom Kind als 'lieb aber dumm') oder die Selbstverteidigung, das verzweifelte Sich-Wehren, die Aggressivität.

Schulversager, die Disziplinkonflikte verursachen, sind stärker gefährdet als die Anpassungswilligen. Sie werden häufiger auf eine Sonderschule abgeschoben. Sie kosten den Lehrer zusätzliche Anstrengungen und hindern den reibungslosen Ablauf des Unterrichts und: "Je mehr Schüler die Sonderschule besuchen, desto besser kann der Leistungsdruck in den Grund- und Hauptschulen erhöht werden" (Preuß-Lausitz 1971, zitiert in Homfeldt 1974). Durch ständige Normverstöße verunsichern sie Lehrer und Institution, die sie schließlich, um sich zu entlasten, ausstößt.

Aggressives Verhalten von Kindern ist also nicht nur Ergebnis einer bestimmten häuslichen Situation. Aber auch schulische Mißerfolge führen nicht automatisch zu Aggressivität - wie es anscheinend Auffassung vieler Sonderpädagogen ist. [1)]

Zum einen ist aggressives Verhalten kaum denkbar ohne chronisch gestörte Interaktion von Schüler und Lehrer und Mitschüler. Permanenten psychischen Belastungen und Demütigungsprozessen ausgesetzt und ohne Hilfe von seiten des Lehrers

---

1) vgl. dazu Kritik der Sonderpädagogik (1973), S. 240 ff

- der Lehrer begegnet dem aufbegehrenden Lernversager meist selber nur mit Ungeduld, Gereiztheit und Strafen -, bleibt dem Kind oft nur der aggressive Ausbruch, um ein scheinhaftes Gleichgewicht zu bewahren. Zum anderen aber ist Aggressivität auch das Ergebnis machtvoller Etikettierungs- und Stigmatisierungspraktiken von Lehrern, die 'böse' kindliche Absichten dort wahrnehmen, wo sie selber sich didaktischer und pädagogischer Fehlhaltungen schuldig machen. Ihnen ist das Kind aufgrund der asymetrischen Interaktions- und Urteilsstruktur in der Schule hilflos ausgeliefert. Aggressiv ist also derjenige, der dem Bild vom guten, anpassungswilligen Schüler nicht entspricht und der schließlich gezwungen wird, das Urteil des Lehrers über sich zu übernehmen, da er in der Schule keine korrigierenden andersartigen Erfahrungen machen kann, geschweige denn in der Lage ist, qualifizierte Gegeninterpretationen seines Verhaltens anbieten zu können.

Die von mir vorgenommene Trennung zwischen familiären und schulischen Ursachen der Aggressivität trägt idealtypischen Charakter. Wahrscheinlich ist, daß sich beide ergänzen. Schüler, die unter Bedingungen groß geworden sind, wie ich sie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt habe, sind den Kränkungen, die sie durch die Schule erfahren, wohl nur in geringem Ausmaß gewachsen. Bei ihnen stoßen die Zumutungen der Schule auf eine gewisse Bereitschaft, aggressiv zu reagieren; womit ich jedoch keineswegs die Schule aus ihrer Rolle als Mitverursacher entlassen will.

Literatur zu 3.2.2.

ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980

BRECHSTEIN, E.: Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule. Freiburg 1971

BROPHY / GOOD: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München 1976

BRUSTEN / HURRELMANN: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973

BRUSTEN / HOHLMEIER (Hrsg.): Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Außenseiter. Neuwied 1975

FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974

HIELSCHER, H. (Hrsg.): Die Schule als Ort sozialer Selektion. Heidelberg 1972

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. München 1967

HOMFELDT, H.-G.: Schule und Stigma. Düsseldorf 1974

JANTZEN, W.: Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers. Berlin 1972

JURKAT, E.: Die Rehabilitation des behinderten Menschen. In: H. v. Bracken: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/1963

KAUFMANN, I.: Volks- und Sonderschule im Spiegel der Antworten von 362 lernbehinderten Sonderschülern. In: Praxis der Kinderpsychiatrie und Kinderpsychologie, 1966

KECKEISEN, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München 1974

KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967

KEMMLER, L.: Schulerfolg und Schulversagen. Eine Längsschnittuntersuchung vom 1. bis 15. Schulbesuchsjahr. Göttingen 1976

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971

RICHTER, H.-E.: Die Gruppe. Reinbek 1972

ROSENTHAL / JACOBSEN: Pygmalion im Klassenzimmer. Weinheim 1971

TIEDEMANN, J.: Leistungsversagen in der Schule. München 1970

3.2.3 DIE ROLLE DER SCHULE ALS INSTITUTION BEI DER ENTSTEHUNG VON AGGRESSIVITÄT

Zu Beginn meiner Tätigkeit als Lehrerin war ich genau so wie meine Kollegen der Überzeugung, das aggressive Verhalten meiner Schüler sei - wenn schon nicht angeboren oder konstitutionell bedingt - das Resultat ihrer familiären Sozialisationserfahrungen. Psychologische, psychoanalytische und sozialisationstheoretische Erklärungsansätze bestärkten mich in meiner Auffassung. Allenfalls gab ich der Grundschule noch eine gewisse Mitschuld, da sie die Kinder meiner Meinung nach völlig falsch behandelt hatte und sie nahezu gezwungen hatte, sich aufzulehnen. Dementsprechend glaubte ich auch, durch ein freundliches, verständnisvolles Eingehen auf die Kinder, gezielte Lernhilfen und die Darbietung meiner Person als positives Identifikationsobjekt zwar nicht von heute auf morgen, jedoch in absehbarer Zeit das Verhalten der Kinder ändern zu können. Stattdessen bemerkte ich, daß ich selber immer gereizter und aggressiver wurde, und das trotz guter Vorsätze und ständigem schlechten Gewissen. Um zu begreifen, warum und wie die Schule mir meine Freundlichkeit und Fröhlichkeit raubte, brauchte ich die längste Zeit. Darüber denke ich auch heute noch nach, obwohl ich sie heute wiedergewonnen habe. Die ersten Jahre in der Schule sind mir ungeheuer schwer gefallen; Freunden und Bekannten habe ich vorgejammert, häufig war ich krank, am letzten Schultag machte ich mich fluchtartig in die Ferien auf, um erst am Abend (oder noch später) vor Schulbeginn zurückzukehren. Dieses Lehrerverhalten kennt man inzwischen aus zahlreichen Publikationen; überhaupt sind Lehrer heute bereit, ihre Berufsmisere öffentlich zu diskutieren, wie es vor zehn Jahren noch nicht der Fall war. Damals fühlte ich nur, daß ich mit meinen guten Absichten in der Schule immer wieder scheiterte.

Die Gewalt, der ich und die Schüler in der Schule täglich unterlagen, die institutionellen Zwangsmechanismen, die unser Zusammensein bestimmten, habe ich erst in letzter Zeit zu durchschauen gelernt. Dabei halfen mir zahlreiche Veröffentlichungen zur Funktion und zum Funktionieren von Schule, zur Offenlegung und Kritik des heimlichen Lehrplans und am meisten vielleicht die Gedanken der Freie-Schulen-Bewegung, wie sie von Amerika ausgehend langsam auch auf Westdeutschland übergriffen. Das Gewaltförmige der Lehrer-Schüler-Beziehung in der Schule hatte ich vorher zwar schmerzlich gefühlt, aber nicht begriffen. Für die Schüler war ich der Vermittler schulischen Zwanges; gegen mich mußte sich ihr Widerstand richten, obwohl sie mich persönlich recht gut leiden mochten. Damit will ich natürlich nicht sagen, daß familiäre Sozialisationserfahrungen und damit zusammenhängende schulische Mißerfolgserlebnisse ihren Erklärungswert für aggressives Verhalten verlieren; jedoch ist mir klar geworden, daß schulische Zwangsstrukturen Aggressivität bei Schülern und Lehrern begünstigen und fördern, anstatt daß sie zu ihrer konstruktiven Bewältigung beitragen könnten. Ich möchte das auf den folgenden Seiten erläutern.

3.2.3.1 DIE GESELLSCHAFTLICHE FUNKTION DER SCHULE

Die Aufgabe des Ausbildungssystems in unserer Gesellschaft ist die Qualifizierung der Heranwachsenden für den kapitalistisch organisierten Produktionsprozeß und zwar in zweifacher Hinsicht: [1)]

- Zum einen muß die Schule die fachlichen Qualifikationen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Teilnahme am Arbeitsprozeß und zur Reproduktion der Arbeitskraft in der sogenannten Freizeit herausbilden,

---

1) Zur Funktion des Ausbildungssystems vgl. Altvater / Huisken 1971, Masuch 1972, Beck 1974, Tillmann 1976

- zum anderen muß sie die verhaltensmäßigen Dispositionen, Charaktereigenschaften, Haltungen produzieren, die für kapitalistisch verwertete Arbeitstätigkeiten erforderlich sind. Hierzu gehören vor allem die sogenannten Arbeitstugenden wie Ausdauer, Disziplin, Fleiß, Sauberkeit, affektive Neutralität während der Arbeit, Unterwerfungsbereitschaft u.ä.m. Diese Dispositionen müssen in einem langdauernden schulischen Sozialisationsprozeß eingeschliffen werden.

Neben der ökonomischen hat die Schule aber auch eine politische Funktion. Sie muß die Loyalität der Heranwachsenden zum System sichern und deren bereitwillige Anpassung an gesellschaftliche Zwänge und soziale Ungleichheiten. Die wichtigsten ideologischen Instrumente dazu liefern das Chancengleichheits- und das Leistungsprinzip.

Das Leistungsprinzip beinhaltet, daß schulische Gratifikationen - und später auch berufliche - nur an diejenigen vergeben werden, die durch individuellen Einsatz und individuelle Bemühungen Leistung erbringen. Das Chancengleichheitsprinzip als Voraussetzung des Leistungsprinzips will glaubhaft machen, daß jedermann im Leistungswettbewerb die gleichen Chancen hat, vorwärts zu kommen, wenn er sich nur genügend einsetzt. Das Chancengleichheitspostulat dient der Legitimation des Leistungsprinzips: Jeder hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn er es nicht schafft.

Über die individuell erbrachte Leistung bestimmt sich maßgeblich die schulische und soziale Identität des Schülers und sein Selbstwertgefühl, denn es gehört zum wichtigsten ideologischen Bestandteil des Leistungsprinzips, daß nur derjenige ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft und ein wertvoller Schüler ist, der hohe Leistungsbereitschaft zeigt und hohe Leistungen erbringt. Leistungsmißerfolge werden demnach durch eigenes Verschulden verursacht, durch Faulheit, mangeln-

de Anstrengungsbereitschaft und andere moralisch verwerfliche Eigenschaften. Derjenige Schüler, der nichts leistet, ist gleichzeitig der moralisch-minderwertigere.

Dem Versprechen der Chancengleichheit steht der Bedarf an unterschiedlich qualifizierten und bezahlten Arbeitskräften im Produktionsprozeß gegenüber, so daß die begehrten Positionen nur an sehr wenige verteilt werden, und das Gros der Heranwachsenden sich mit der nicht sonderlich verlockenden Stellung eines Arbeiters oder Angestellten in niederen Rängen zufrieden geben muß. Die Schule muß also Auslese betreiben. Die Chancengleichheits- und Leistungsideologie sorgt dafür, daß diese Auslese auch von denjenigen hingenommen wird, die nicht in den Genuß der gutbezahlten, mit Privilegien versehenen Positionen gelangen.

Die Leistungsideologie soll gegen die tagtägliche Erfahrung der Unterprivilegierung und Benachteiligung immunisieren, indem sie suggeriert, daß nach einem gerechten und neutralen Mechanismus Gratifikationen in unserer Gesellschaft verteilt werden. Verschleiert wird dabei die tatsächliche Ungleichheit derjenigen, die zum Leistungswettbewerb antreten. Diese hat ihren Ursprung in den unterschiedlichen Einkommens- und Bildungsverhältnissen der Eltern, die wiederum durch deren Stellung im Produktionsprozeß bestimmt werden.

Auch die reformerischen Bemühungen der letzten Jahre zur Herstellung von Chancengleichheit wie sie z.B. die kompensatorische Erziehung oder die Früheinschulung darstellen, haben die Situation für das einzelne Kind eher noch verschärft als verbessert. Denn nach wie vor sind die begehrten wirtschaftlichen Positionen knapp bemessen, so daß eine vermeintlich verbesserte Chancengleichheit nur dazu dient, den Konkurrenzdruck und das verfeinerte Selektionsinstrumentarium noch zerstörerischer werden zu lassen. [1)]

---

1) vgl. z.B. das Ansteigen der Publikationen zum "Schulstreß" und zur "Schulangst" bereits in der Grundschule.

Wie gut es der Schule mit Hilfe der Leistungsideologie gelingt, Schüler die bestehenden sozialen Ungleichheiten in unserer Gesellschaft als gerecht und natürlich empfinden zu lassen, zeigt eine Untersuchung von Väth-Szusdziara (1976). Danach reproduzierte der größte Teil der Schüler (Hauptschüler wie Gymnasiasten) unhinterfragt die durch die Schule einsozialisierten ideologischen Annahmen, daß eine gute berufliche Stellung und ein gutes Einkommen abhängig seien von der persönlich erbrachten Leistung, daß es an jedem selbst liegt, ob er in den Genuß einer guten beruflichen Position gelangt, und daß der Verteilungsmechanismus in seiner bestehenden Form gerecht ist und gar nicht anders sein kann. Denn - so fand Väth-Szusdziara - "für die Schüler sind die Verhältnisse hinreichend dadurch begründet, daß sie so sind" (1976, S. 25). Und wie dieselbe Untersuchung feststellt, je niedriger das Schulniveau und der Leistungsstatus der befragten Schüler ist, desto stärker wird die Leistungsideologie reproduziert.

Zu denselben Ergebnissen kommt eine Untersuchung über Alltagstheorien von Schülern und Lehrern über Leistung und Versagen in der Schule (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980): "Insgesamt ... stellen auch die versagenden Schüler die Legitimität der bestehenden Lern-, Beurteilungs- und Auslesemechanismen der Schule nicht in Frage, obwohl sie deren Selektionsfunktion individuell zu verkraften haben. Die Leistungsanforderungen werden von allen Schülern fast ausschließlich instrumentell verstanden und hingenommen. Sie stehen in Einklang mit einer Akzeptierung der schulischen Leistungsideologie, ohne daß nach den genauen Voraussetzungen für die Leistungsfähigkeit, den Maßstäben und impliziten Standards der Leistungsbeurteilung, der Struktur des bestehenden Privilegiensystems und den unmittelbaren Sinn- und Zweckgehalten der Unterrichtsinhalte gefragt würde. Die Schüler haben dieses Prinzip der Verteilung und Rechtfertigung von Ungleichheiten offensichtlich so weit verinnerlicht, daß ihnen die

gegebenen Verhältnisse, einschließlich ihrer Stellung darin, als natürlich und wenig beeinflußbar erscheint" (S. 186 f.). Damit Leistungsidelologie und systemkonformes Verhalten so widerspruchslos in die psychische Struktur der Schüler eingepflanzt werden kann, dazu bedarf es der besonderen organisatorisch-institutionellen Zwänge, mit Hilfe deren die Schule als Institution Schüler und Lehrer (wie aufgeklärt und wohlgesonnen diese auch sein mögen) über lange Jahre hinweg nachhaltig sozialisiert. Diesen Zwangsmechanismen und den mit ihnen verbundenen typischen sozialen Erfahrungen in der Schule gilt im folgenden mein Augenmerk, wobei insbesondere auch die Situation des Schulversagers und zukünftigen Sonderschülers berücksichtigt werden soll. Denn er hat die Hauptlast des inhumanen schulischen Leistungssystems zu tragen.

3.2.3.2 SOZIALISATION VON SCHÜLERN UND LEHRERN IN DER SCHULE ODER: SOZIALE ERFAHRUNGEN IN DER SCHULE

Schule und unterrichtliche Kommunikation beruhen auf Zwang. Das fängt an beim Schulbesuch, der nicht freiwillig und aus Interesse am Lernen erfolgt, sondern durch Gesetz erzwungen wird, und setzt sich fort beim Lernen selber. Die öffentliche Erziehung in Schulen beruht auf dem Alleinanspruch des Staates, sie ist Teil des allgemeinen Gewaltmonopols des Staates. In eigens dafür geschaffenen Institutionen oder Anstalten ist jede neu heranwachsende Generation gezwungen, sich schulischen Erziehungsprozessen auszusetzen. In der Schule unterliegt der Schüler einem besonderen Gewaltverhältnis, das sich nach Heck/Tschampa (1976) folgendermaßen beschreiben läßt:

"In einem als Anstaltsverhältnis bezeichneten Schulverhältnis besteht ein 'besonderes Gewaltverhältnis' zwischen Schüler und Schule bzw. zwischen 'Anstaltsbenutzer' und Staat. Ein besonderes Gewaltverhältnis bedarf keiner gesetzlichen Ausgestaltung und beinhaltet traditionell:

- fehlende Geltung oder weitgehende Einschränkung von Grundrechten auf Grund der - bei weiterführenden Schulen sogar als freiwillig postulierten - Unterwerfung unter die in der Anstalt institutionalisierte Staatsgewalt mit der Aufnahme als 'Eintritt in den Innenraum des Staates',
- unbedingte Gehorsamspflicht des 'Anstaltsbenutzers' beim 'Vollzug' der Aufgabe der Anstalt, d.h. der Schüler ist Objekt von Amtshandlungen,
- Pflichtenkatalog (für den Schüler) entsprechend der 'Aufgabe' und dem 'Anstaltszweck', erlassen als 'Hausgut der Exekutive' ohne Kontrolle des Parlaments,
- Ausrichtung der 'Anstaltsordnung' nach dem Bedürfnis reibungsloser Verwaltung und ungestörter 'Durchführung' des 'Anstaltszwecks',
- originäre 'Disziplinargewalt' der Anstalt, um die 'Aufrechterhaltung der Ordnung gegenüber den diesem Gewaltverhältnis unterworfenen Schüler zu sichern' und mit dem Mittel der Ordnungsmaßnahme und Schulstrafe 'die Schüler zur Mitarbeit und zu einem angemessenen Betragen anzuhalten',
- fehlende oder eingeschränkte rechtliche Nachprüfbarkeit der Anstaltsentscheidungen, soweit der Schüler als 'Teil' der Anstalt im 'Betriebsverhältnis' den administrativen Regelsetzungen unterworfen ist." (Heck / Tschampa 1976, S. 46 f.)

Nun haben progressive pädagogische Tendenzen im Laufe des letzten Jahrhunderts immer mehr dazu beigetragen, direkte physische Gewaltanwendung aus den schulischen Verkehrsformen zu verbannen. Ziel und Wunschvorstellung eines jeden Lehrers ist sicherlich die freiwillige und bereitwillige Mitarbeit aller Schüler, und viele Lehrer lassen es sich auch einiges an Anstrengung kosten, die Schule so angenehm wie möglich für ihre Schüler zu gestalten. Jedoch die Toleranzgrenzen der Schulgewalt sind nicht allzu breit.

"Wirklich freigegeben werden weder der verbindliche Schulbesuch, die Verpflichtung auf Leistungskontrolle und Selektion, ein Grundkanon verbindlicher Lehrinhalte noch die sozialen Formen und Orte schulischen Lernens. Die Schule bedarf also nach wie vor der pädagogischen Autoritäten, die die Einhaltung solcher Bedingungen seitens der Schüler überwachen" (Reinert/Zinnecker 1978, S. 288). Der Lehrer wird nicht entlassen aus seiner Doppelrolle als "Zuchtmeister und Kinderfreund" (Adorno 1965), und er bleibt stets das Objekt des Widerstandes und der Gegengewalt der Schüler bei aller persönlichen Gutwilligkeit und Freundlichkeit.

Die systematische Erziehung der nachwachsenden Generation hat ein Schulwesen hervorgebracht, dem die Organisationsform der Verwaltungsbürokratie zugrunde liegt. Das hat Auswirkungen auf Lehrer und Schüler und ihre Beziehungen zueinander. Diese werden bis ins kleinste reglementiert durch einen Katalog formaler Regelungen, zu deren Anerkennung und Befolgung beide - Lehrer wie Schüler - aufgrund der hierarchischen Struktur der Institution Schule gezwungen werden können. Sein Beamtenstatus verpflichtet den Lehrer auf die Einhaltung zahlreicher Verordnungen, Erlasse und Vorschriften. "Obwohl der Lehrer nicht täglich mit dem ihm geltenden Beamtengesetz und mit Erlassen usw. konfrontiert wird, bewirkt das Netz von Rechten und Pflichten und disziplinarischen Androhungen einen beträchtlichen Konformitätsdruck" (Combe 1979, S. 28). [1)]

Über seinen Freiheitsspielraum, seine sogenannte pädagogische Freiheit befindet der Lehrer sich in ständiger Unsicherheit, denn "nach den Schulgesetztn hat zwar die Schulverwaltung jederzeit die Möglichkeit des Eingriffs oder der Kontrolle, der Lehrer aber keine Chance zur ungehinderten Ausschöpfung seines Ermessensspielraums. Der jeweilige Dienst-

---

1) Natürlich tun Radikalenerlaß und Berufsverbotsmaßnahmen das Ihre.

vorgesetzte kann nach eigenem Ermessen, nach dem sogenannten Opportunitätsprinzip unter Einbeziehung der Persönlichkeit des Betroffenen und seines dienstlichen wie außerdienstlichen Verhaltens entscheiden, ob ein Dienstversagen vorliegt oder nicht" (Combe 1979, S. 34). Diese rechtliche Unsicherheit begünstigt nicht gerade ein flexibles und schülerbezogenes Verhalten, wie es für pädagogische Entscheidungen notwendig wäre. Der Lehrer neigt eher dazu, die Schule als einen "behördlichen Arbeitsplatz" (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 17) zu begreifen und seine erzieherischen Aufgaben auf die "Funktion der Stoffvermittlung, Leistungskontrolle und Auslese" (ebenda S. 17) zu beschränken. "Diese Arbeitsgänge lassen sich durch Erlasse und Anweisungen der Vorgesetzten weitgehend formal regeln und reglementieren und haben den großen 'Vorteil', im Bedarfsfall verwaltungsgerichtlich hieb- und stichfest zu sein. Ihre Schwäche ist, daß sie meist zu schematisch und unflexibel sind und die tatsächliche Problemsituation vor Ort nicht ausreichend berücksichtigen" (ebenda S. 17). So verzichten viele Lehrer auf ihren pädagogischen Freiraum, anstatt ihn im Interesse ihrer Schüler und ihrem eigenen offensiv zu nutzen. Sie verlegen die pädagogischen Grenzen freiwillig nach vorn, ohne jemals den Versuch zu machen, sie auszuloten.

Hier muß sich auch die Hochschulausbildung den Vorwurf gefallen lassen, die zukünftigen Lehrer mit Fachwissen und Didaktischen Theorien vollgestopft, ihnen aber nicht die soziale Kompetenz vermittelt zu haben, Handlungsspielräume in der Schule pädagogisch auszufüllen.

In der bürokratisch hierarchischen Schulorganisation hat nur noch der Schüler einen niedrigeren sozialen Status als sein Lehrer. Ein dichtes Netz formaler Regelungen schreibt auch ihm sein Verhalten in der Schule vor. Schulordnungen regeln in der Hauptsache:

"- Teilnahme am Unterricht;
- Zugang zur Schule und Verlassen der Schule;
- Aufnahmevoraussetzungen, Aufnahmeverfahren, Schulwechsel;
- Versetzungen, Prüfungen, Zeugnisse;
- Verhalten in der Schule;
- Schülervereinigungen, Schülerzeitungen;
- Erziehungs-, Ordnungs- und Disziplinarmaßnahmen;
- Vorschriften für die äußere Ordnung auf dem Schulgrundstück (z.B. Verkehr auf Treppen und Fluren, Pausenaufsicht, Aufbewahrung der Fahrräder, Verbot des Warenhandels);
- nachrichtliche Mitteilungen an Schüler und Eltern über Angelegenheiten, die ihre Regelung außerhalb der Schulordnung gefunden haben (z.B. Haftungsfragen, Lernmittelfreiheit, Ausbildungsförderung)" (Heckel 1977, S. 89).

Schulische Organisations- und Verwaltungsstrukturen prägen das unterrichtliche Geschehen bis in seine kleinste Einheit, die Unterrichtsstunde. "Unabhängig von Lehrinhalten, personaler Zusammensetzung und situativ vorhandenem (oder fehlendem) individuellen Motivationspotential ist diese Einheit in der Zeitdimension rigide vorgeschrieben. Der Unterrichtsbeamte ist angehalten, pünktlich mit dem Zeitzeichen seinen Unterricht zu beginnen und ebenso pünktlich mit dem nächsten Zeitzeichen wieder zu beenden. Innerhalb dieser Zeit muß er sein gesetztes Ziel erreichen. So gleichen sich die einzelnen Unterrichtsstunden, gleich welcher didaktischen Konzeption sie folgen, unter diesen formalen Rahmenbedingungen in ihrem Aufbau, ihrem Ablauf und der Struktur der in ihr stattfindenden Kommunikationsprozesse einander an und werden notwendigerweise regelhaft" (Groddeck 1975, S. 377 f.). Die Zielsetzung des Unterrichts wird in der Regel vom Lehrer vorgegeben, ebenso die Struktur, wobei bei einer gut vorbereiteten Stunde jede

noch so kleine Handlungssequenz und Kommunikationseinheit vom Lehrer geplant und gesteuert wird. [1] Interventionen und Aktivitäten der Schüler, die sich nicht auf vorgegebene Lernziele und auf den vom Lehrer vorgesehen Weg dorthin beziehen, müssen als Störung empfunden und wenn schon nicht unterbunden, so doch wenigstens nicht gefördert werden. Das Interesse von dreißig Kindern [2] gleichzeitig zu erregen, zu fesseln und auf ein bestimmtes Ziel hinzulenken, ist, glaube ich, eine sehr anstrengende Arbeit. Ob sie jemals gelingt, wage ich zu bezweifeln; vielleicht noch am ehesten, wenn der Lehrer eine spannende Geschichte erzählt. Aber wie sollen dreißig Schüler mit je individuellem Lerntempo, Lerninteresse und spezifischen Lernschwierigkeiten zur gleichen Zeit und auf die gleiche Art ein vorgegebenes Lernziel erreichen. Genau das soll jedoch im 45-Minuten-Takt vier bis sechsmal pro Vormittag geschehen. Damit es gelingt, darf der Lehrer nicht die Fäden aus der Hand verlieren. Er muß dafür Sorge tragen, daß das Interesse für einen Lerngegenstand zu einem bestimmten Zeitpunkt anfängt (Motivation) und wieder aufhört (Pausenzeichen); er muß den Sprechkontakt unter den Schülern regeln und bestimmen, wer wann etwas laut sagen darf; er hat für Ruhe und Ordnung und Disziplin zu sorgen und lernzielfremde Aktivitäten zu unterbinden. Der Lehrer zwingt seine Schüler zu organisationskonformem Verhalten durch die Einhaltung unterrichtlicher Verhaltensregeln, Regelungen und Rituale. Hierzu gehören ruhiges Sitzen, Aufzeigen, wenn man etwas sagen möchte, Impulskontrolle, Geduld, Befolgung von Anweisungen, pünktlich sein. Nicht erlaubt sind Herumlaufen in der Klasse, Singen, seinen Nachbarn umarmen, Anordnungen überhören, den Lehrer duzen u.ä.m.

---

1) Das zumindest ist das Ausbildungsziel der 2. Phase der Lehrerausbildung, wie die ausführlichen Stundenvorbereitungen, die der Referendar seinem Ausbildungsleiter vorlegen muß, erweisen.

2) In der Sonderschule sind es fünfzehn Kinder.

Um beides durchzusetzen - Lernen und ordentliches Verhalten - stehen dem Lehrer Machtmittel zur Verfügung. Diese reichen vom tadelnden Blick und Schimpfen über verschiedene Straftechniken (Strafarbeit, Nachsitzen, in der Ecke stehen, Brief an die Eltern) bis hin zur Ausübung physischen Drucks. Zwischen Schüler und Lehrer besteht ein Machtgefälle; der Lehrer als der überlegenere kann dem Schüler seinen Willen aufzwingen, kann ihn zum Gehorsam zwingen.

Allerdings handelt der Lehrer - wie bereis ausgeführt - nicht aus eigener Machtvollkommenheit, er ist lediglich Ausführungsorgan "... eines kunstvoll komplexen Systems von Gesetzen und Richtlinien, von Schulverfassungen und Schulordnungen, von Abschlußberechtigungen und Abschlußanforderungen, von Zeugnissen und Zensuren, von Strafe und Auszeichnungen ..." (Rolff 1973, S. 99, zit. in Tillmann 1976, S. 74). Zum Zwang, den er auf seine Schüler ausübt, wird der Lehrer selber gezwungen durch eine obrigkeitsstaatliche Schulverwaltung, durch Schulgesetze und Schulkontrolle.

Natürlich wird dieses Recht, Zwang auszuüben, von den verschiedenen Lehrern unterschiedlich wahrgenommen. Je nach deren eigener psychischer Struktur bietet es jedoch ein vortreffliches Mittel, Aggressionen in versteckter Form auszuleben. "In welchem Maß der Unterricht zu solch aggressivem Agieren Gelegenheit bietet, wird erst deutlich, wenn man sich klar macht, daß sämtliche Unterrichtsmaßnahmen einschließlich der erzieherischen von den genannten Haltungen durchsetzt sein können" (Fürstenau 1974, S. 276).

Viele Disziplin- und Ordnungsvorschriften, die von Lehrern durchgesetzt werden, sind z.B. durch unterrichtliche Zwecke nicht abgedeckt. Warum sollte z.B. Kaugummikauen oder Essen beim Rechnen stören; warum kann man nicht auf aufmerksam zuhören oder auch lernen, wenn man auf der Schulbank statt auf

dem Stuhl oder auch auf dem Fensterbrett sitzt. Aber dennoch wird der Zorn des Lehrers viel öfter hervorgerufen durch Verletzung der institutionellen Ordnung als durch mangelhafte Lernbereitschaft.

Für die Überbetonung von Ordnung und Disziplin durch die Lehrer versucht Dagmar Hänsel eine Erklärung zu finden. [1] Als die offiziellen Erziehungsziele unserer Schule, die auch von den Lehrern geteilt werden, gelten die optimale Förderung aller Kinder und ihre Erziehung zur Emanzipation und Mündigkeit. Diese dem Lehrer als Sozialisationsagenten zugemuteten Ansprüche stehen aber im Widerspruch zu dem, was in der Institution Schule wirklich erreicht werden kann. Denn wie können Heranwachsende lernen, sich selbst zu bestimmen, wenn sie, wie das in der Schule geschieht, total verplant werden und ihnen für das Erkennen, Artikulieren und Durchsetzen eigener Interessen keine Gelegenheit gegeben wird. Auch würde sich die Verwirklichung solcher Ansprüche wie optimale Förderung und Emanzipation der Auszubildenden als durchaus dysfunktional erweisen in einer Gesellschaft, die auf kapitalistischen Produktionsverhältnissen beruht. Denn zum Verkauf seiner Arbeitskraft gezwungen, begibt sich der Arbeiter und jeder abhängig Arbeitende auch des Rechts, über die Verwendung derselben selber zu bestimmen. Auch die angestrebte optimale Förderung aller wird überflüssig, wenn bedingt durch kapitalistisch organisierte, hierarchische Produktionsstrukturen das Gros der Heranwachsenden in untergeordnete Stellungen wird arbeiten müssen, die nur geringe Qualifikationen erfordern.

Die Lehrer können die an sie gestellten Ansprüche nicht erfüllen, obwohl sie subjektiv noch an ihnen festhalten. [2]

---

1) vgl. Dagmar Hänsel 1975, bes. S. 75-113

2) Vor allem wohl die jüngeren Lehrer, die gerade das Universitätsstudium hinter sich haben.

Dieser Widerspruch zwischen der objektiv gesellschaftlichen Funktion der Sozialisationsinstanz Schule und den ideologischen Ansprüchen an sie, verursacht bei den betroffenen Lehrern ständig Konflikte. "Für den Lehrer bedeutet das eine permanente Verunsicherung in seiner beruflichen Arbeit, insofern als der latent vorhandene Konflikt zwischen Anspruch und Wirklichkeit seiner Sozialisationsfunktion, den er zwar innerlich-institutionell, aber nicht eigentlich aufzulösen vermag, jederzeit manifest werden kann. Von daher wird die aggressive Empfindlichkeit und die ängstliche Abschirmung der Lehrer gegenüber denen verständlich, die nicht in der Schule arbeiten, weil von ihnen stets die erneute Belebung dieses Konfliktes droht" [1] (Hänsel 1975, S. 111).

Eine Lösungsstrategie in dieser Konfliktsituation bildet die "Zielverschiebung" (Hänsel), nämlich die Ersetzung der nicht realisierbaren Ansprüche durch solche, die innerhalb der Institution und mit ihren Mitteln zu erreichen sind. Wenn zunächst Disziplin, Ordnung, Ruhe etc. nur Mittel waren, um Lernen möglich zu machen, so werden sie jetzt zu Zielen des Unterrichts. Mit dieser Zielverschiebung wird aber gerade das erreicht, was die objektive Funktion der Schule in unserem Gesellschaftssystem ausmacht, nämlich Erziehung zu Disziplin, Anpassung und Konformität. Statt zur Mündigkeit und Emanzipation erzieht sie zur Unterordnung unter fremdgesetzte Zwänge und hilft damit, Herrschaft zu stabilisieren.

Unterstützt wird dieser Prozeß der Zielverschiebung noch durch den Umstand, daß es für den Lehrer nahezu unmöglich ist, den faktischen Erfolg seiner unterrichtlichen Tätigkeit zu greifen.

Ob er das Ziel seiner Erziehung erreicht hat, wird sich erst im späteren Leben des Schülers zeigen. Aber davon erfährt der

---

1) Vielleicht gilt dies nur für die bewußt handelnden und progressiv eingestellten Lehrer. Das Gros der Lehrer hat sich wohl angepaßt und verrichtet seine Arbeit ohne innere Konflikte.

Lehrer in der Regel nichts mehr. Unmittelbare Erfolge kann er jedoch jeden Vormittag erringen, indem er erreicht, daß alle Schüler ruhig sitzen, daß er die Klasse "im Griff" hat und Disziplinschwierigkeiten nicht vorkommen. Auch die Anerkennung seiner Vorgesetzten ist ihm durch Einhalten von Ruhe und Ordnung im Klassenzimmer gewiß. "Wenn Lehrer ständig Ruhe und Stillsitzen verlangen, so zumeist deshalb, weil danach vor allem ihre Fähigkeiten beurteilt werden. Ein Lehrer wird kaum je, wenn überhaupt, zurechtgewiesen und ebensowenig wird ihm die Anstellung verweigert, wenn seine Schüler überhaupt nichts lernen; ganz sicher aber bekommt er einen Verweis, wenn seine Schüler sprechen oder im Klassenzimmer herumlaufen oder - was noch schlimmer ist - außerhalb ihres Raumes angetroffen werden, und vermutlich erfährt er auch die Mißbilligung seiner Kollegen" (Silbermann 1973, S. 171). Disziplinierung wird so zum Ziel und Zweck des Unterrichts.

Da nur Lehrer mit Sanktionsgewalt ausgerüstet sind, bleibt den Schülern lediglich übrig, sich unterzuordnen, ansonsten sie mit Bestrafung rechnen müssen. Dabei lernen sie, ähnlich wie bei der Übernahme der Leistungsideologie, die Machtverteilung in der Schule und die einseitig vom Lehrer ausgehenden Disziplinzwänge als natürlich zu akzeptieren.

Auch hier erfüllt die Schule ihre objektive Funktion, indem sie auf die unhinterfragte Akzeptierung von Machtausübung und Unterordnung im Betrieb und anderen gesellschaftlichen Bereichen vorbereitet. Wie gut ihr auch das gelingt, zeigt die bereits häufig zitierte Untersuchung (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980). Alle befragten Schüler hielten diejenigen Lehrer für gut, die sich durchsetzen und für Ordnung und Disziplin sorgen konnten. Dabei ist zusätzlich noch die Hälfte der Schüler der Meinung, daß von seiten der Lehrer ein gewisser Zwang notwendig sei, "da sonst ihr aktuelles Bedürfnis nach Unruhe und Sozialkontakten, dem sie in der Schule jedoch keine generelle Legitimation zusprechen, über-

hand nimmt. Ordnung ist also ein Produkt der "Bearbeitung" der Schüler durch den Lehrer und wird ganz dessen Verantwortlichkeit zugeschrieben. Es gehört sozusagen zum Job des Lehrers, Schüler zum Arbeiten zu bringen, ohne daß diese von sich aus eine Motivation zum schulischen Lernen empfinden" (S. 130). Schulisches Lernen erfolgt aus der Sicht der Schüler nur unter Zwang, der Lehrer ist verpflichtet, diesen Zwang auszuüben. Zusätzlich wird der Lehrer auch haftbar gemacht für mangelhafte Leistungen, er muß sie dem Schüler auch gegen dessen Willen abverlangen. Im (nicht begriffenen) Gegensatz dazu steht jedoch die deutlich artikulierte Unlust der Schüler an solchen von ihnen verlangten Unterrichtsformen. Sie äußern Unmut über die Langeweil, über langes Stillhalten, die Öde des Unterrichts und zeigen Widerwillen und Abscheu. [1] Und sie betrachten es als legitim, mit gezielten Störmanövern, "Mist" machen im Unterricht u.ä.m. zu reagieren, wenn ein Lehrer - aus welchem Grund auch immer - die ihm angesonnene disziplinierende Rolle nicht übernimmt.

Lernen in der Schule heißt Erbringen von abstrakter Leistung

Die gesamtgesellschaftlich vorherrschende Arbeitsteilung von Kopf- und Handarbeit findet im schulischen Lernen ihre Vorläufer; auch hier wird der natürliche Zusammenhang von Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Wissen und Erfahrung auseinandergerissen. Kognitive Unterweisung in der Schule ist nicht nur getrennt von handelnden Vollzügen, sondern hat auch wenig oder gar nichts mit der aktuellen Lebenspraxis der Betroffenen zu tun. Die in den außerschulischen Interaktionszusammenhängen entstandenen individuellen Interessen und Motivationsstrukturen der Schüler werden in schulisch organisierten Lernprozessen nicht berücksichtigt. Stattdessen legen Stundenpläne fest, welcher Lerngegenstand zu welcher Zeit zu interessieren hat. Aber auch dabei darf das

---

1) vgl. auch Reinert/Zinnecker: Schüler im Schulbetrieb, 1978

Engagement und Interesse, wenn es vermittels glücklicher Umstände oder auch geschickter Motivierung dennoch entstanden ist, nicht allzu intensiv werden, denn mit dem Klingelzeichen hat es schlagartig aufzuhören, soll nicht der ganze organisatorische Ablauf des Schulvormittags durcheinander gebracht werden. Es empfiehlt sich also für Lehrer und Schüler, - wenn überhaupt - sich eher distanziert auf einen unterrichtlichen Sachverhalt einzulassen. So wirkt die zweckrationale Organisationsstruktur schulischer Lernarrangements auf Dauer demotivierend für die Lernbereitschaft der Schüler und wahrscheinlich auch auf die Lehrbereitschaft der Lehrer. Wen wundert es daher, wenn aus den lebhaften, wißbegierigen Erstkläßlern abgestumpfte und obstinate Unterrichtsprofis werden. Aber nicht nur der Zeitplan stört interessegeleitetes Lernen. Wie schon erwähnt, klammert schulisches Lernen die Subjektivität der Betroffenen aus; es bleibt daher notwendigerweise oberflächlich und ohne unmittelbare lebenspraktische Auswirkungen für die Schüler. "Die intentionalen Aufklärungspraktiken schulischer Unterweisung erreichen - im günstigen Fall des gelingenden Unterrichts - lediglich die kognitive Ebene der lernenden Individuen; die Tiefendimensionen der Persönlichkeit - im Sinne des sozialen Lernens - bleiben den rationalen und intentionalen Instruktionen schulischer Lehr- und Lernpraxis gegenüber resistent" (Groddeck 1975, S. 387).

Interessegeleitetes Lernen verkommt in der Schule zu Erbringung von Leistung, jedoch "nicht als eine Ausdrucksform der eigengesteuerten Entfaltung persönlicher Merkmale und Fähigkeiten" (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 17), sondern als Vehikel zum Erwerb von Belohnungen und Privilegien in Form von guten Noten oder bei Leistungsversagen von Abwertung und Diskriminierung.

Die Schule erzieht dazu, daß die konkreten Lerninhalte den Schülern gleichgültig werden, daß es z.B. keine Rolle spielt, ob man lateinische Vokabeln auswendig lernt oder den Kreislauf des Wassers, sofern man nur gute Noten dafür bekommt. Die Zerstückelung der Lerninhalte, ihre Aufteilung in Fächer und das Auseinanderreißen von Erkenntniszusammenhängen durch strikte Einhaltung der Stundenpläne trägt ebenso dazu bei, dem Lernen den Charakter entfremdeter Leistung zu geben. Abstrakte Leistungsanforderung erweist sich als ein entscheidendes Sozialisationsmittel der Schule. Sie findet ihre Entsprechung in der Produktionssphäre. Dem entfremdeten Lernen, der abstrakten Leistung entspricht die Ausübung entfremdeter, abstrakter Arbeit [1], Arbeit, die lediglich instrumentellen Charakter hat und daher auch leicht mit einer anderen vertauscht werden kann (Mobilität), und in der die Individualität des Arbeiters zum Störfaktor werden muß.

Der Schuleintritt ist für jedes Kind ein Ereignis von einschneidender Bedeutung. In der Schule wird es nicht mehr als ganzer Mensch akzeptiert, sondern es interessieren nur noch bestimmte Aspekte seiner Persönlichkeit, die mit institutionsspezifischen Verhaltensweisen, d.h. mit seiner Schülerrolle, konform gehen. Das erfordert vom Kind die Abspaltung und Ausgrenzung seiner Sinnlichkeit und Emotionalität. Das Kind möchte herumrennen, darf es aber nicht, es möchte mit seinem Nachbarn schwätzen, muß aber still sein, möchte sich auf den Schoß der Lehrerin setzen, aber körperliche Kontakte sind in der Schule verpönt. Kindliche Wünsche und Bedürfnisse, die spontan entstehen, werden vom Lehrer unterdrückt, weil ihre Befriedigung in der Schule nicht zulässig ist. "Die Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler sollen allein auf die Sache, den Gegenstand des Unterrichts bezogen sein. Gefühle soll es im Klassenraum nicht geben, es sei denn in der verdünnten Form der Zuneigung und Verehrung für den Lehrer bei den Schülern und Verständnis und gerecht verteilte Zuwendung

---

1) vgl. dazu Beck 1974, S. 54 f.

für den Schüler beim Lehrer" (Koester/Büttner 1981, S. 11). Die Einübung in die unpersönlichen Verkehrsformen der Schule gelingt durch einen mühseligen Prozeß der Triebunterdrückung und der affektiven Abstumpfung im Unterricht, die allerdings beim Pausenzeichen plötzlich aufhört, um in der Pause sich um so eruptiver und dann auch in spezifisch verzerrter Weise Luft zu machen.

Hier möchte ich das Pausenverhalten der Lehrer nicht ausnehmen. Auch sie sollen sich im Unterricht vor starken Emotionen hüten, was ihnen allerdings auch leichter fällt als den Schülern, da sie bereits eine nachhaltig wirkende schulische Sozialisation durchlaufen haben. Das soll jedoch nicht heißen, daß Lehrer anders als Schüler vor Gefühls- und Affektausbrüchen im Unterricht sicher sein können.

Die Beziehungsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht haben sich im Laufe der Geschichte in einer Schulkultur niedergeschlagen, "die die Identität der Interaktionspartner im System der Schule festlegt, und eigentlich für jede Sequenz des Unterrichts oder jedes Element der Lehrer-Schüler-Beziehung oder der Kommunikation der an der Schule Beteiligten bestimmte Regeln und einen Code gebilligten oder nicht gebilligten Verhaltens kennt" (Combe 1979, S. 34). Diese Schulrituale [1], in die der Schulanfänger mühselig eingeführt werden muß, dienen zum einen der Verdrängung von Triebregungen und ihrer Kanalisierung in schulkonformes Verhalten, sichern aber zum anderen schulische Herrschaftsverhältnisse. Sie zielen auf eine herrschaftskonforme Disziplinertheit, auf das Funktionieren in entfremdeter Produktion. "Die eigene Sinnlichkeit, die eigene Lebendigkeit negieren zu können, macht eine wesentliche Qualifikation der Ware Arbeitskraft aus, die die Schule für das Kapital zu produzieren hilft" (Vinnai 1976, S. 95).

---

1) vgl. dazu besonders Wellendorf (1973)

Die Bereitschaft zur Erbringung abstrakter Leistung und die selbstverständliche Anerkennung ihrer Notwendigkeit ist das Ziel dieses Eingewöhnungsprozesses.

Die Schule geht davon aus, daß die neu eintretenden Schüler bereit sind, Leistung zu erbringen. Sie setzt eine generelle Leistungsmotivation voraus, und fühlt sich daher auch nicht gemüßigt, Lerninhalte vor den Kindern zu legitimieren. Von den Kindern wird erwartet, daß sie bereitwillig mitarbeiten und sich um Leistungen bemühen, auch wenn ihre Interessen und Bedürfnisse nicht dabei berücksichtigt werden.

Jedoch ist die Ausbildung von Leistungsmotivation schichtabhängig und kann vor allem bei Kindern aus dem (Sub-)Proletariat nicht unbedingt vorausgesetzt werden. So beginnen einige negative Schulkarrieren bereits am ersten Schultag.

Noch immer geht die Schule von der Annahme aus, daß Lern- und Entwicklungsprozesse bei allen Kindern gleichzeitig ablaufen (Jahrgangsklassen). Wenn auch inzwischen die Abhängigkeit der kindlichen Lern- und Leistungsmotivation von sozio-ökonomischen und sozio-emotionalen Faktoren bekannt ist, und erhebliche Entwicklungsunterschiede im physiologischen, sprachlichen und intellektuellen Bereich festgestellt wurden, mangelt es dennoch an flexiblen Hilfs- und Fördermaßnahmen, die diese aufzufangen in der Lage wären. Schulorganisatorische Regelungen wie Zurückstellung oder Sitzenbleiben sind ein viel zu grobes Instrumentatium, um Schulversagen zu kompensieren.

So sind Schulversager vielfältigen psychischen Belastungen ausgesetzt; schon ihr Versagen bleibt nicht ohne emotionale Auswirkungen und schlägt sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl nieder. Darüber hinaus werden sie jedoch gezwungen, sich mit Lerninhalten zu beschäftigen, die keine lebenspraktische Bedeutung und damit auch keinen 'Sinn' für sie

haben. Gratifikationen durch gute Noten werden ihnen verwehrt und damit auch die soziale Anerkennung durch Lehrer und Mitschüler. Die herrschende Leistungsideologie, die auch und gerade von den schlechten Schülern geteilt wird, daß nämlich jeder schuld an seinem Versagen ist, beraubt sie jeder Möglichkeit der psychischen Verarbeitung ihres Scheiterns. Das Bewertungssystem der Schule wird von ihnen global akzeptiert, auch wenn sie individuell die Folgen zu tragen haben. Für ihre Mißerfolge können sie nicht die für ihre Lernbedürfnisse unzureichende Unterrichtsorganisation verantwortlich machen, sondern müssen die Gründe dafür in der eigenen Unzulänglichkeit suchen.

Die ständige Demütigung in der Schule, die Abstempelung, der viele Kinder ohnmächtig ausgesetzt sind, erfährt durch das häusliche Klima meist keinen Ausgleich. Eher noch sind die Eltern dazu geneigt zu schimpfen und wegen schlechter Noten zu schlagen, als mit Verständnis auf die Probleme des Kindes einzugehen. Das Mittelschichtkind kann bei den durch die Schule notwendigerweise bedingten Frustrationen auf emotionalen Rückhalt in der Familie hoffen. Diese versucht auch die schulischen Leistungsanforderungen in entwicklungsgemäße, für das Kind verstehbare zu übersetzen und demonstriert durch das eigene Wohlleben und die Privilegien den Sinn von momentanem Bedürfnisaufschub zugunsten späterer Belohnungen. Doch dem zukünftigen Sonderschüler wird die Last des Versagens ganz alleine aufgebürdet für Sozialisationsdefizite, die weder er noch seine Eltern zu verantworten haben. Er kann die Schule nur als feindlich erleben.

Lernen in der Schule ist verbunden mit Konkurrenz.
Leistung in der Schule wird immer bewertet und benotet. Dabei interessiert aber nicht, ob ein Kind eine Fertigkeit beherrscht oder nicht, ob es Fortschritte gemacht und seine Leistungen verbessert hat, das Kind wird nicht an sich selbst, sondern nur an anderen Kindern gemessen. Schule fragt lediglich, wer

etwas besser oder schlechter als die anderen kann. Dabei werden die guten Noten (ähnlich den gutbezahlten beruflichen Positionen) künstlich verknappt, so daß nur wenige sie bekommen können. Der Kampf um die guten Noten bestimmt die Atmosphäre im Klassenzimmer. Schüler werden zwar gezwungen, mit vielen anderen Kindern zusammen zu lernen, aber sie dürfen ihre Klassenkameraden nur als Konkurrenten erfahren. Statt Kooperation und Solidarität werden Feindschaft, Konkurrenz, Neid und Angst vor Versagen eingeübt. Freunde, die nachmittags miteinander spielen, müssen sich morgens in der Schule als Rivalen erleben. Die vorherrschende Stimmung im Klassenzimmer ist gekennzeichnet durch permanente Unsicherheit und Angst vor dem Versagen. Jeder Lehrer kennt die Verhaltensstrategien, die entwickelt werden, um seinen Vorsprung im Konkurrenzkampf nicht zu verlieren: da werden "Sichtblenden" errichtet, damit der Nebenmann nicht abschreibt, gefundene Lösungen werden für sich behalten, Schüler machen sich gegenseitig schlecht beim Lehrer, verpetzen und denunzieren sich gegenseitig.

Nun ist hinlänglich bekannt, daß Angst vor Versagen, Lernhemmungen hervorruft, und daß überängstliche Kinder gar nichts mehr zu leisten vermögen. Dennoch wird die Benotung nicht aufgegeben, denn sie fungiert neben der direkten Unterdrückung durch Strafandrohung als wichtigstes Disziplinierungsmittel der Schule. Für die Heranwachsenden ist sie der einzige Weg, sich eine einigermaßen annehmbare, finanziell abgesicherte berufliche Position zu verschaffen. Denn der Schein der Objektivität der Schulnoten [1] verweist die Schüler in ihre Stellung in der schulischen Hierarchie und bereitet sie vor auf ihre scheinbar objektive Einstufung im Lohnsystem.

---

1) Daß Schulnoten nicht objektiv sind und von Lehrer zu Lehrer schwanken, so daß derselbe Aufsatz und dieselbe Mathematikarbeit mit Noten 1 bis 6 bewertet werden kann, ist inzwischen bekannt (vgl. z.B. Ingenkamp 1971).

Der gute Schüler vermag diese von Konkurrenz, Feindschaft und Angst gekennzeichnete affektiv-emotionale Stimmung im Klassenzimmer noch einigermaßen heil überstehen, jedoch die psychische Verwirrtheit des Schulversagers und seine leidvollen Erfahrungen im Unterricht lassen kaum eine ungestörte emotionale Entwicklung zu. Vergegenwärtigen wir uns nur eine Situation, die typisch für den Schulalltag ist: Ein schlechter Schüler steht an der Tafel, um eine Rechenaufgabe zu lösen. Er weiß die Lösung nicht oder ist vor Angst, wieder einmal zu versagen, innerlich so blockiert, daß er die Lösung nicht findet, obwohl er sie weiß. Die anderen Kinder der Klasse schnipsen aufgeregt mit den Fingern, lachen vielleicht über den Versager an der Tafel und möchten zeigen, wie gut sie die Aufgabe lösen können. Schließlich nimmt der Lehrer einen anderen Schüler dran. Dieser löst die Aufgabe. Das erste Kind ist beschämt, niedergeschlagen, traurig oder zornig; das zweite triumphiert auf Kosten des ersten, ist glücklich und ausgelassen.

"Die psychische Situation von "guten" und "schlechten" Schülern ist sehr verschieden, die erfolgreichen Schüler beuten in gewisser Weise ihre Klassenkameraden emotional aus. Die "guten" Schüler können aufgrund ihrer Erfolge in der schulischen Notenkonkurrenz ein psychisches Gleichgewicht etablieren, das sich nicht zuletzt der seelischen Verelendung ihrer "schlechten" Mitschüler verdankt, über die sie triumphieren dürfen. Die schulischen Konkurrenzsysteme verschaffen den in ihnen Erfolgreichen narzißtische Gratifikationen, die auf der psychischen Ebene Vorrangstellungen etablieren helfen; den in ihnen Erfolglosen verabreichen sie narzißtische Kränkungen, die allzu leicht die Kraft für intellektuelle Anstrengungen rauben und damit auf der psychischen Ebene die Erfolglosigkeit zementieren. Die Rivalitätskonflikte im Klassenzimmer produzieren bei ihren Verlierern, vermittelt über Ängste und mangelndes Selbstvertrauen, im wesentlichen erst die Dummheit und

Faulheit, die angeblich in moralischem Versagen und mangelnden Fähigkeiten wurzelt" (Vinnai 1976, S. 86).

Die Interaktionsstruktur der Schule, der die Schüler sich aufgrund der Machtverhältnisse beugen müssen, schäffen einen Sozialcharakter, der sich reibungslos in den Produktionsprozeß eingliedert und bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen nicht infrage stellt.

Aber nicht bei allen Kindern gelingt dieser Integrationsprozeß; manchen wird noch nicht einmal dazu eine Chance gegeben. Das sind diejenigen Kinder, die - durch familiäre Sozialisationsbelastungen ohnehin überfordert - unter den schulisch verursachten Leiden wie ständigem Versagen, Demütigung, Ablehnung durch Lehrer und Mitschüler schließlich zusammenbrechen und entweder resignieren oder sich dem geregelten Ablauf des Unterrichts widersetzen. Für sie hält man eine Bestrafung besonderer Art bereit, nämlich die Abschiebung in die Sonderschule. Als abschreckendes Beispiel dienen sie darüber hinaus noch zur Disziplinierung der übrigen Schüler.

Aggressivität erfüllt für den Schüler eine doppelte Funktion: Zum einen dient sie der psychischen Entlastung bei unerträglichen Konfliktspannungen, zum anderen bietet sie möglicherweise Kompensation für anders nicht zu erlangende Befriedigung des Selbstwertgefühls. Dadurch, daß das Kind seine Mitschüler in Angst versetzt, kann es ihnen die dringend gebrauchte Anerkennung abverlangen. Das aggressive Verhalten des Kindes ist demnach nicht nur Resultat häuslicher Sozialisationsprozesse, wie mancher Lehrer gerne glauben möchte, wenn auch naheliegt, daß das Kind sich häuslicher Konfliktmuster zur Lösung seiner Probleme bedient. Aggressivität ist auch Ergebnis eines Unterrichts, der manche Kinder unerträglichen Belastungen aussetzt und ihnen nicht hilft, damit fertig zu werden.

Unterrichten ist für Lehrer mit innerpsychischen Konflikten verbunden.

Ich möchte in dieser Arbeit nicht den Eindruck erwecken, daß alle Lehrer leichten Herzens und mit gutem Gewissen in der Schule den ihnen angesonnenen Funktionen nachkommen. Zwar ist ein Großteil der Lehrer der Meinung, daß Schulversagen Resultat des Lern- und Arbeitsverhaltens des Schülers ist, das wiederum von Persönlichkeitsmerkmalen, Familienverhältnissen und außerschulischen Bedingungen abhängig ist und nicht vor ungeeigneten schulischen Unterrichtsformen und Lernarrangements. Aber auch bei diesen Lehrern, die nicht von der Fragwürdigkeit des etablierten Schul- und Notensystems überzeugt sind, kann ihre Selektionsfunktion Unsicherheit und innerpsychische Konflikte bewirken. Bei neu beginnenden jungen Lehrern können jedoch geradezu "affektive Erlebniskatastrophen" (Combe 1979, S. 11) angesichts schulischer Realitäten hervorgerufen werden. Combe charakterisiert das "Anti-Lehrerbild", mit dem viele Lehramtsreferendare in die Berufspraxis eintreten: "Sie verweigern den Gleichschritt. Sie identifizieren sich eher mit den Interessen der Schüler als mit den Interessen der anderen Lehrer und Kollegen und definieren ihre Berufsrolle also explizit gegen die Institution Schule. Sie denken in Beziehungskategorien, legen genuine pädagogisch-menschliche Maßstäbe an ihre Arbeit an, vertreten Vorstellungen von einem herrschaftsfreien Umgang mit ihren Schülern und haben gerade dadurch oft Schwierigkeiten, sich gegenüber der institutionell definierten Lehrerrolle zu verhalten" (ebenda, S. 11).

Die in der Lehrerausbildung an sie herangetragenen progressiven pädagogischen Theorien, wie auch die offiziellen ideologischen Ansprüche an den Lehrerberuf klammern die negative Seite der objektiv widersprüchlichen Funktion der Lehrerrolle zumeist aus. Die jungen Kollegen gehen in die Schule, weil sie Kinder mögen, weil sie Kindern Spaß am Lernen bereiten wollen, sie möglichst gut fördern und aktiv unterstützen

wollen; sie wollen ihren Schülern Partner sein und sie zu Mündigkeit und selbstbestimmten Handeln erziehen. Versperrt bleibt ihnen zunächst die Erkenntnis der gesellschaftlich vermittelten Bedingungen schulischer Sozialisation, die diesen Wünschen und Vorstellungen genau zuwider läuft; oder wenn sie schon die objektive Funktion von Schule vor ihrem Berufsantritt erkannt haben, so machten sie sich dennoch nicht klar, daß sie selber ein Teil dieses Selektions- und Herrschaftsapparates werden würden, ob sie wollten oder nicht. Eine eindrucksvolle Gegenüberstellung der widersprüchlichen Anforderungen an den Lehrer habe ich in päd. extra 1/81 gefunden.

ANFORDERUNG AN DAS VERHALTEN VON LEHRERN IM UNTERRICHT	ANFORDERUNG AN DAS VERHALTEN BEI DER OBJEKTIVEN LEISTUNGS-ÜBERPRÜFUNG UND ZENSIERUNG
Hilfe und Unterstützung geben	Hilfe und Unterstützung verweigern
Individuelle Unterschiede der Schüler berücksichtigen	Individuelle Unterschiede der Schüler nicht berücksichtigen, alle über einen Kamm scheren
Schüler als ganze Personen wahrnehmen	Schüler reduziert auf einer Leistungsdimension wahrnehmen
Komplexität der Verursachung von Leistung sehen	Komplexität der Verursachung von Leistung vernachlässigen
Folgen eigenen Handelns in seinen Auswirkungen auf die Schüler bedenken	Folgen eigenen Handelns in seinen Auswirkungen auf die Schüler vernachlässigen
kooperative Fähigkeiten bei Schülern entwickeln, Konkurrenzverhalten abbauen	Kooperatives Verhalten bei Schülern unterbinden, Konkurrenzsituation zulassen
Leistungsdifferenzen zwischen den Schülern abbauen	Leistungsdifferenzen auf alle Fälle sichtbar machen bzw. auch durch die Art und Weise der Überprüfung herstellen
Gebrauchswert der schulischen Inhalte den Schülern vermitteln	Tauschwert der Inhalte hervorheben (für soviel Punkte gibt es die Zensur)

(Baumann, Gieseler, Holzkamp 1981, S. 29)

Die Befragung einiger Lehrer hinsichtlich ihrer widersprüchlichen Aufgaben, nämlich "fördern zu wollen, zu sollen und zensieren und auslesen zu müssen" (a.a.O., S. 21) brachte schwerwiegende innerpsychische Konflikte ans Tageslicht. "Diese Vermengung der Funktion der Leistungsüberprüfung mit der Funktion der Leistungsbeurteilung" (S. 23) führte bei den befragten Lehrern zu Schlaflosigkeit, Bauch- und Kopfschmerzen; sie berichteten über Gefühle des Unbehagens, der Unsicherheit und Angst. Um diese zu verdrängen, entwickeln sie Abwehrstrategien, was aber - zumindesten bei den schülerorientierten Lehrern - nur unvollständig gelingt. Sie beschreiben ihr eigenes Verhalten als "Durchwurschteln" oder "Durchlavieren", wobei sie die Angst nie ganz nieder halten können. Bei Klassenarbeiten geben sie den schwächeren Schülern versteckte Hilfen, jedoch mit schlechtem Gewissen und mit der Angst, daß ihre Praxis entdeckt oder von den leistungsstärkeren Schülern als ungerecht empfunden wird. Die fragwürdige Ideologie, alle Schüler gleich behandeln zu müssen, steht dabei im Widerstreit mit der Erkenntnis, daß schwächere Schüler mehr Hilfe brauchen. Bei Mogelversuchen der Schüler ist der innerpsychische Konflikt besonders schmerzhaft und affektgeladen. "Die Lehrer müssen es sich gefallen lassen von ihnen (den Schülern I.A.) als potentielle Gegner gesehen zu werden, die es auszutricksen gilt. Diese Abgrenzung der Schüler wird von den meisten Lehrern sehr schmerzlich als Ausgrenzung erfahren. Gleichzeitig fühlen sie ihre Autorität unmittelbar in Frage gestellt, haben Angst, autoritär zu reagieren, und tun es - hilflos - trotzdem" (S. 27). Eine weitere kritische Situation ist die Beurteilung von Arbeiten. Hier schwanken die Lehrer hin und her zwischen dem Ruf nach Normarbeiten mit vorgegebenem Beurteilungsschlüssel - aus Angst, nicht objektiv zu sein - und der Verteidigung des Rechts, individuelle, pädagogische Noten zu geben, wenn auch heimlich und mit schlechtem Gewissen. Dabei spielt auch die Angst vor Außenkontrolle durch Rektor, Kollegen und Eltern eine gewisse Rolle. Angst haben

Lehrer auch davor , durch Benotung die Zuneigung ihrer Schüler zu verlieren. "Gerade die schwachen Schüler. Also, wenn ich da so eine 5 reinschreiben muß, dann glauben die einem ja gar nicht mehr, daß man sie gern hat" (S. 31), sagt eine Lehrerin. Um die Bedrohung der eigenen Identität, den Prozeß der Schizophrenisierung im Lehrerberuf aufzuhalten, werden Durchwurschtelungsstrategien benutzt:

"- Bagatellisieren der Folgen schlechter Zensuren für die Schüler und Schülerinnen;

- Rationalisieren in dem Sinn, daß man sein Verhalten als 'richtig' begründet: durch schlechte Zensuren werden Schüler bei mir angespornt;

- Vorwegnahme von möglichen Konflikten durch Nachgeben: eh' mir die Eltern auf den Pelz rücken, bzw. vermeiden: während der Klassenarbeit korrigiere ich andere Arbeiten;

- Verinnerlichung der gesellschaftlich angebotenen Rationalisierungen: es gibt eben begabte und unbegabte Schüler;

- Ritualisierung der Leistungsüberprüfung: wenn alles 'in Ordnung' abläuft, ist es 'in Ordnung';

- Einseitige Ursachenzuschreibung: schuld ist der Schüler, der Rektor, die Eltern, ich selbst ...

- Die eigene Verantwortung beim Zensurengeben verschleiern: sich auf Verordnungen, Kriterienkataloge, Schülermitbeteiligung berufen;

- Verschönern, Verniedlichen, Verharmlosen: Blümchen und Sternchen, Schlümpfe und Kullern statt Ziffern verteilen;

- Verinnerlichung der Entfremdung der eigenen Tätigkeit: Dienst ist Dienst und Schnaps ist Schnaps;

- Akzeptieren der eigenen Spaltung in 'Unterichter' und 'Beurteiler';

- Emotionale Distanzierung von den Schülern, weil dadurch eher eine formale Gleichbehandlung realisierbar ist;

- Rückzug auf Vorschriften: das steht im Rahmenplan, im Schulrecht, in den Ausführungsbestimmungen" (S. 33).

Diese Taktiken zum Überleben in der Schule sind jedoch nicht in der Lage, Konflikte in der täglichen Arbeit zu lösen. Es bleibt das schlechte Gewissen der Lehrer.

Die Arbeitsplatzsituation des Lehrers zeichnet sich durch besondere Belastungen aus.

Wesentliche Momente der Lehrerarbeit habe ich bereits dargestellt: seine Einordnung in eine hierarchische Verwaltungsbürokratie, die Gebundenheit an festgelegte und institutionelle Organisationsstrukturen und Zeitpläne, seine Unterdrückungs- und Selektionsfunktion. Einige Aspekte der Lehrertätigkeit möchte ich noch deutlicher herausarbeiten, da sie mir wichtig erscheinen zu einem besseren Verständnis der psychischen Betroffenheit zahlreicher Lehrer durch die Institution Schule. "Die Arbeit in der Schule unterscheidet sich von vielen anderen Berufen vor allem durch die Tatsache, daß sie ein hohes Maß an persönlicher Beteiligung erfordert" (Schön 1980, S. 48 f.). Verhalten von Lehrern und Schülern geht bei aller Formalisierung der Rollen nicht in standardisierten Handlungsvollzügen auf. Schüler und Lehrer beziehen sich nicht nur als Rollenträger aufeinander, sondern immer gehen personenbezogene Anteile in die schulische Interaktion mit ein. "Einmal werden die organisatorisch-institutionellen Regelungen durch konkret handelnde Subjekte in Kraft gesetzt, zum anderen weist die pädagogische 'Arbeit' die Eigenart auf, daß sich deren 'Erfolg' nur in einer elementaren Interaktion mit den Klienten (Schülern), also bis zu einem gewissen Grad personenorientiert erwirken läßt. Ein Moment der Unverfügbarkeit der Lehrerrolle liegt also in der Tatsache, daß die Funktionen der Schule in Beziehungen zwischen Personen realisiert werden müssen" (Combe 1979, S. 31 f.). Lehrer sein heißt, mit Kindern und Jugendlichen umzugehen. Das wirft spezifische

Probleme auf, wie sie andere Berufe nicht kennen. Kinder und Jugendliche sind in der Regel weniger domestiziert als Erwachsene, beherrschen die Regeln des Anstandes und die üblichen Umgangsformen weniger gut. Sie reagieren impulsiv, mit starken Emotionen wie Liebe, Wut, Verzweiflung, Trotz, Boshaftigkeit, Neid, Eifersucht, die sie direkt und weniger beherrscht und verbrämt als Erwachsene zum Ausdruck bringen. Ihre Trieb- und Verhaltenskontrolle funktioniert noch sehr mangelhaft, kindliche Verhaltensweisen haben sich noch nicht total dem Erlaubten und Gewollten angepaßt. Für den Lehrer können sich aus dem Zusammensein mit Kindern beträchtliche Verhaltensunsicherheiten ergeben, seine eigene Trieb- und Verhaltenskontrolle wird bedroht. Es besteht die Gefahr der unbewußten Mobilisierung alter Triebwünsche, gleichzeitig werden die in der eigenen Sozialisation erworbenen Abwehrmechanismen wiederbelebt.

Zwischen schulischer und familiärer Sozialisation bestehen Ähnlichkeiten, die von Schülern und Lehrern wahrgenommen werden. "Familiäre Verhaltensmuster und -probleme reichen mannigfaltig, wenn auch nicht als Verbandszweck, so doch als faktische Tendenz, mit der die Institution zu rechnen und umzugehen hat, in die Schule hinein. Damit gewinnt die Schule aber eine institutionelle Zwielichtigkeit" (Fürstenau 1974, S. 269). Das führt für den Lehrer zu zahlreichen verwirrenden und verunsichernden Interaktionen mit seinen Schülern. Es stellt sich das Problem der Übertragung familiärer Konflikte auf die soziale Situation im Klassenzimmer. Unbewußt wird vom Kind versucht, traumatische familiäre Rollenkonstellationen in der Beziehung zu Lehrer und Klassenkameraden wiederherzustellen. Der Lehrer, der die Vermischung kindlicher Erwartungsfantasien mit realem Unterrichtsgeschehen oft nicht durchschaut, wird in irritierende Interaktionen hineingerissen, aus denen er sich häufig nur durch psychische Gewaltakte (z.B. Schimpfen, Anschreien von Schülern) zu befreien vermag.

Auch der Lehrer selber kann sich den unbewußten Auswirkungen der Erzieher-Zöglingskonstellation nicht völlig entziehen. Er reagiert oft unbewußt affektiv mit Ärger, Gereiztheit und Ablehnung auf kindliche Verhaltensweisen, ohne zunächst zu wissen warum.

Auf der Gratwanderung zwischen der Rolle freundlicher, gewährender Bezugsperson und institutionskonformer Lehrerrolle scheint mir der Sonderschullehrer besonders gefährdet. Er weiß, daß Kinder (nicht nur Sonderschüler) nur in einem Klima der Geborgenheit und positiver persönlicher Beziehungen gut lernen können. Jedoch haben Sonderschüler die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die ihre Schülerrolle erfordert, weniger gut internalisiert als andere Schüler. Sie sind oft nicht in der Lage, von ihren eigenen individuellen psychischen Problemen während des Schulvormittags abzusehen und sich nur der Lernarbeit zu widmen, sondern bringen immer wieder ihre persönliche Identität, die mehr ist als ihre soziale Identität als Schüler, in die Beziehung zum Lehrer mit ein. Damit werden sie aber zur Störfaktoren für einen geregelten Unterrichtsverlauf.

Von zu Hause häufig emotional stark vernachlässigt, haben manche Schüler einen nahezu unstillbaren Nachholbedarf an Liebe und Zärtlichkeit. Für sie ist es schwierig - je jünger sie sind - ihre affektiv-emotionalen Regungen ihrer Schülerrolle entsprechend in Schach zu halten. Sie wollen den Lehrer alleine für sich haben, ihm bei sich sitzen haben, umarmen, und sie setzen sich nicht selten auf seinen Schoß. Körperliche Kontakte gehören jedoch nicht in die Schule. Gerade der junge Lehrer weiß nicht, wie er in solchen Situationen unverschleiert an ihn herangetragener Liebesbedürfnisse sich verhalten soll. Ältere Schüler bedrängen den Lehrer oft mit ihren persönlichen Problemen in der Pause und nach der Schule und rauben ihm damit die so dringend benötigte Entspannung nach dem Unterricht. Und es sind nicht selten gerade diejeni-

gen Kinder, die sich an den Lehrer herandrängen, die - durch permanente Zurückweisung verletzt und verstört - auch vom Lehrer nicht als sonderlich liebenswert empfunden werden. Denn genau so wie seine Schüler hat auch der Lehrer eine private Identität, die ihn zu manchen Kindern hinzieht und andere als unangenehm empfinden läßt, obwohl die Lehrerrolle ihm emotionale Neutralität vorschreibt.

Das Gedicht einer Kollegin hat mich beeindruckt. Zwar arbeitet diese Kollegin nicht an einer Sonderschule, wo man in der Regel nicht 150 Kinder pro Woche unterrichtet, aber auch 30 oder auch nur 15 Schüler können manchmal zu viel werden.

Schüler-Material

Hundertfünfzig Schülern pro Woche
soll ich etwas beibringen.
Sie sind das Material,
mit dem ich arbeiten muß.

Ab und zu
komme ich mit einem einzelnen Schüler ins Gespräch
und er erzählt:
Von sich,
seinem Zuhause,
seinem Leben,
und seinen Problemen.
Dann wird für mich
aus dem Material
ein Mensch.

Ich lächle ihm zu,
um ihn zu ermuntern,
erkenne eigene Probleme
bei ihm wieder,
frage nach,
erzähle von mir,
gebe Ratschläge
und verspreche auch mal,
zu helfen.

Wenn mir das Helfen gelingt,
kommen andere Schüler zu mir.
Auch sie
werden zu Menschen.
Es wird mir leichter,
ihnen etwas beizubringen,
sie lernen gerne bei mir.

Aber wenn die Kette der Schüler,
die zu mir kommen,
nicht abreißt,
verändert sich etwas bei mir:

Mein Lächeln,
das sie ermuntern will,
wird mechanisch,
ihre Probleme
erscheinen mir abgeschmackt,
ich erspare mir das Nachfragen,
um nicht noch mehr davon zu hören.
Ich erzähle von mir,
aber was ich erzähle,
sind abgestandene Anekdoten.
Ich gebe Ratschläge,
ohne nachzudenken
und verspreche seltener
zu helfen,
denn ich möchte keine Hoffnungen wecken,
die ich nicht erfüllen kann.
Jeder Schüler,
der zu mir kommt,
macht mir Angst,
daß zuviele noch nach ihm
kommen könnten.

Aber es kommen
weniger Schüler zu mir.

Es fällt mir wieder schwerer,
ihnen etwas beizubringen,
sie lernen nicht mehr so gerne bei mir.

Die Menschen
werden wieder zu Material.

(Eisenberg 1978, S. 53)

Der Lehrer wird durch widerstreitende Gefühle verunsichert: zum einen freut er sich über die Liebe, die seine Schüler ihm entgegenbringen; zum anderen fühlt er sich überfordert und weiß, daß er ihren emotionalen Wünschen und Erwartungen auch beim besten Willen nicht gerecht werden kann. Schließlich plagen ihn auch Zweifel, ob ein zu intensives Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler mit seiner Rolle als Lehrer vereinbar ist. Die Verunsicherung führt oft zu inkonsequentem Verhalten. Geängstigt durch die zu hohen libidinösen Anforderungen seiner Schüler weist er diese brüsk zurück, reagiert unwirsch und gereizt und verschanzt sich hinter der

Unpersönlichkeit seiner Lehrerrolle. An anderen Tagen wiederum, von Gewissensbissen geplagt, zeigt er freundliche und liebevolle Anteilnahme für eben diejenigen, die er kurz vorher abgewiesen hat. So kann nicht nur das aggressive Verhalten von Schülern die Gegenaggression des Lehrers hervorrufen, sondern ebenso deren unverhüllt gezeigte Liebesbedürfnisse.

Für zusätzliche Verwirrung und Verunsicherung des Lehrers sorgt die oft undurchschaubare emotionale Dynamik innerhalb der Klasse. Hier sitzen dem Lehrer nicht nur Schüler gegenüber, sondern auch lauter Individuen, mit unterschiedlichen biographisch-bedingten Persönlichkeitszügen ausgestattet. Mannigfaltige Interaktionsbeziehungen der Schüler untereinander finden im Laufe eines Schulvormittags statt, geprägt von Sympathie und Antipathie, von Eifersucht, Neid, Bewunderung, Angst oder ähnlichen Emotionen. Die den gruppendynamischen Prozessen zugrunde liegenden emotionalen Strömungen werden vom Lehrer häufig nicht erkannt. Er erlebt aber immer wieder, daß eine sorgfältig geplante Unterrichtsstunde im Chaos endet, anstatt die Schüler mitzureißen. Nicht selten hört man im Lehrerzimmer Klagen darüber, daß heute mit "den Kindern überhaupt nichts los" sei. Häufig wird zur Erklärung das "Wetter" herangezogen, oder daß "Montag" sei. Das Mißlingen einer mit viel Zeit und Mühe geplanten Unterrichtsstunde bedeutet für den Lehrer oft eine narzißtische Kränkung, die er nicht, ohne ärgerlich zu werden, verwinden kann. Er versucht, die Mitarbeit durch Drohungen zu erzwingen, was aber nur den verstärkten Widerstand der Schüler hervorruft, da sie durch ganz andere Dinge bewegt werden, als gerade auf dem Stundenplan vorgesehen sind.

Die Schizophrenie einer als nicht affirmativ begriffenen Lehrerrolle enthält noch weitere Aspekte, die die Verwirrung und Verunsicherung verstärken. Der sich als fortschrittlich verstehende Lehrer befindet sich in einem permanenten Rollen-

konflikt. Zum einen sieht er sich als Partner seiner Schüler und fühlt sich mit ihnen solidarisch. In dieser Rolle erkennt er klar, daß das Lernen in der Schule wenig mit dem sonstigen Leben der Schüler zu tun hat, daß diese ihre aktuellen Interessen unterdrücken und sich mit etwas beschäftigen müssen, das sie ohnehin nicht interessiert, daß sie lernen müssen unter Bedingungen, die man mit gutem Gewissen niemandem zumuten kann (z.B. fünf Stunden auf unbequemen Stühlen ruhig sitzen zu müssen); er durchschaut den Zwangscharakter der Institution Schule und sieht in der Auflehnung und Disziplinlosigkeit der Schüler einen legitimen Widerstand. Gleichzeitig ist er aber als Lehrer der Vollstreckungsbeamte eben dieser schulischen Zwänge, und er muß es sein, um selber nicht Repressionen ausgesetzt zu werden, an deren Ende die Entlassung steht. So schwankt er zwischen Durchsetzung der schulischen Normen und ihrer Ablehnung, da sie gegen seine und die Interessen der Schüler gerichtet sind. Es verunsichert die Schüler und die Disziplinstörungen nehmen eher noch zu.

Hinzu kommt noch, daß es auch für den aufgeschlossenen Lehrer nicht immer einfach ist zu begreifen, daß mit den Störungen und Disziplinlosigkeiten der Schüler nicht er als Person gemeint ist, sondern nur die Lehrerrolle, die er ihnen gegenüber verkörpern muß. Er fühlt sich persönlich angegriffen, ist gekränkt über die Undankbarkeit der Schüler, für die er sich so einsetzt und für die er so viel Zeit opfert. Zumal während der strapaziösen Unterrichtsstunden ist die Gefahr groß, daß man die Distanz zu seinen persönlichen Emotionen verliert und nicht als Lehrer, sondern als angegriffene und beleidigte Person XZ heftig und unkontrolliert reagiert bei einem Schülerverhalten, das einem nachmittags, wenn man Ruhe und Muße hat, darüber nachzudenken, nur als dummer oder vielleicht lustiger Streich erscheinen muß.

Obwohl jeder Lehrer während seiner Unterrichtsarbeit im Klassenzimmer relativ isoliert ist - gegenseitige Unterrichtsbesuche sind von der Organisationsstruktur der Schule her nicht vorgesehen - und sich pädagogisch autonom verhalten kann, existieren doch in jeder Schule Formen der Kontrolle, die auf subtile Weise bedrohlich sind und Angst verursachen. Aufgabe des Lehrers ist es, Lernprozesse zu organisieren. Diese sind nach herkömmlicher Meinung nur möglich, wenn im Klassenzimmer Ruhe und Ordnung herrscht. Lärm dringt aber auch durch geschlossene Türen [1] und Kinder, die die Klasse verlassen, können draußen gesehen werden. Durch Gerüchte, durch Erzählungen der Kinder, durch Andeutungen im Lehrerzimmer erfährt der Lehrer, daß im Unterricht seines Kollegen Unruhe herrscht. Fachlehrer beschweren sich über das schlechte Benehmen seiner Klasse. Beim Vertretungsunterricht wird offensichtlich, daß der Lehrer Abweichungen von der herkömmlichen "Disziplin" und Ordnung zugelassen hat.

Die Isolierung der Lehrer in ihrer beruflichen Arbeit ist aber durchaus im Sinne der Institution, denn "mit dem individuellen Zuschnitt der Lehrerarbeit hängt die Schaffung einer Konkurrenzsituation zwischen den Kollegen zusammen, die wiederum deren Abhängigkeit von der Schulaufsicht festigt" (Hänsel 1975, S. 184).

Nur derjenige gilt bei Vorgesetzten, Kollegen und Schülern als guter Lehrer, der in seiner Klasse für Ruhe und Ordnung sorgen kann. Junge Lehrer in der Ausbildung müssen daher dafür sorgen, daß so wenig wie möglich von ihren Schwierigkeiten nach draußen dringt, denn ihre Beurteilung durch den Rektor kann von entscheidender Bedeutung für ihre spätere

---

1) Es gibt Schulen, in denen der Rektor oder der Hausmeister während der Unterrichtszeit über die Gänge der Schule wandelt und auf verdächtige Geräusche horcht.

Einstellung werden. [1] Auch in den Vorführstunden darf nicht allzu offensichtlich werden, daß der junge Lehrer die Klasse nicht "im Griff" hat. Selbst der ältere Lehrer, der sich nicht mehr in der Prüfungssituation befindet, hat nicht selten Angst vor Gerüchten über seine unterrichtlichen Fähigkeiten, die sich angeblich in der Disziplinlosigkeit seiner Klasse niederschlagen. Hier liegt die Ursache für zahlreiche Maßnahmen gegen die Schüler, die der Lehrer nicht ergreifen würde, wenn er sich nur seinen eigenen pädagogischen Zielvorstellungen verpflichtet fühlen müßte. [2] Und je unsicherer seine Stellung im Kollegium, desto größer ist die Gefahr, daß die Schüler zu Opfern von angstbedingten Maßregelungen des Lehrers werden.

Von der Hochschule völlig unzureichend auf die praktischen Probleme der täglichen Unterrichtsarbeit und des Umgangs mit Kindern vorbereitet, mit unrealistischen, idealistischen Ansprüchen ausgerüstet, sieht sich der junge Lehrer beim Eintritt in den Schuldienst mit Anforderungen konfrontiert, die notwendigerweise dazu führen, daß er in eine schwere psychische Krise gerät. Seine Hauptaufgabe ist, "vorgegebene allgemeine Lernziele in konkrete Unterrichts-

---

1) Daß die Angst des jungen Lehrers begründet ist, zeigt ein Erlaß des bayrischen Kultusministeriums über die "Beurteilung der Beamten im Probedienst". Darin wird aufgeführt "... die Eignung zum Lehrerberuf ist mit guten Prüfungen allein noch nicht bewiesen. Der Lehrer muß in der Lage sein, den Lehrstoff den Schülern so zu vermitteln, daß der Unterrichtserfolg gesichert ist, und er muß auch Disziplin in seiner Klasse halten können. Ist eine dieser Voraussetzungen nicht erfüllt, kann der Lehrer nicht Beamter auf Lebenszeit werden ... Es muß unter allen Umständen vermieden werden, daß die Zahl von Lehrern, die ständigen Disziplinschwierigkeiten gegenüberstehen, weiter vermehrt wird" (Vogel 1977, zitiert in Eberwein 1979, S. 160).

2) Ich denke hier an solche Verhaltensweisen der Schüler wie Essen während der Stunde, auf der Fensterbank sitzen beim Rechnen, die Füße auf den Tisch legen bei Unterrichtsgesprächen, den Lehrer duzen etc., die häufig lediglich deswegen unterbunden werden, weil der Rektor, Hausmeister oder die Kollegen davon erfahren könnten.

planung umzusetzen. Dazu ist es notwendig, sich in die betreffenden Fachgebiete einzuarbeiten, die soziale Situation der einzelnen Lerngruppen zu untersuchen und methodisch-didaktische Überlegungen anzustellen. Nach der Planung hat die Realisierung und Kontrolle von Unterricht zu erfolgen. Im einzelnen liegt es im Aufgabenbereich des Lehrers, Unterrichtsstoffe, Methoden und Medien auszuwählen, den Lernerfolg zu überprüfen und die Schülerleistungen zu bewerten" (Schmidt 1974, S. 18). [1] Aber damit nicht genug. Des weiteren hat der Lehrer, will er seinen eigenen und an ihn herangetragenen Ansprüchen Genüge tun,

- Elternversammlungen durchzuführen
- Elternbesuche zu machen,
- Klassenfahrten und -ausflüge zu unternehmen,
- an Konferenzen teilzunehmen,
- Aufsicht zu führen,
- Verwaltungsaufgaben zu erledigen,
- sich ausreichend den schwierigen und leistungsschwachen Schülern zuzuwenden,
- sich regelmäßig mit den Interessen, Bedürfnissen und Schwierigkeiten der Schüler auch außerhalb des Unterrichts zu befassen, Hilfe bei privaten Nöten des Kindes anzubieten,
- vorhandene Unterrichtsmaterialien kritisch durchzusehen und gegebenenfalls alternative Unterrichtsmodelle zu entwickeln,
- sich ausgiebig mit Kollegen auseinanderzusetzen,
- sich regelmäßig in fachlicher und erziehungswissenschaftlicher Hinsicht weiterzubilden.

Es ist wohl offensichtlich, daß diese dem Lehrer angesonnenen Aufgaben von ihm objektiv überhaupt nicht bewältigt werden können. Schon die Erteilung eines guten Unterrichts scheitert

---

1) Für die Aufzählung der nachfolgenden Aufgaben des Lehrers vgl. Schmidt in b:e 2/1974; vgl. auch Holling/Bamme 1976, S. 79.

oft an den unzureichenden materiellen Arbeitsbedingungen an der Schule (zu hohe Klassenfrequenz, kaum oder unzureichende Lern- und Arbeitsmittel für die Schüler, veraltete Lehrbücher, Erteilung von Unterricht in Fächern, die nicht studiert wurden, mangelhafte Fachräume). Dennoch hat der Lehrer alle Anforderungen seines Berufs als Ansprüche an sich verinnerlicht und leidet ständig unter schlechtem Gewissen, wenn er ihnen nicht nachkommen kann.

Die Internalisierung der unrealistischen Ansprüche, die daraus resultierenden persönlichen Schuldgefühle, das permanente Erleben des Scheitern bilden kaum noch eine Grundlage für ausgeglichenes, rationales und freundliches Verhalten im Unterricht. Lehrer haben genau so wie Schüler mit Frustrationen, Enttäuschungen, Angst- und Schuldgefühlen fertig zu werden, und genau wie bei jenen ist ihr Ich oft zu überlastet, um noch die Kontrolle über ihre widersprüchlichen affektiven Regungen zu behalten. Wellendorf berichtet, daß sich in Supervisionsgruppen zeigt, "daß Lehrer meist ein sehr strenges Gewissen haben und außerordentlich hohe und rigide Erwartungen an sich selbst stellen (und überzeugt sind, sie als Lehrer auch haben zu müssen). Viele leben im Zustand permanenter Überforderung" (1978, S. 22). Gleichzeitig werden sie aber - wie wohl kaum eine andere Berufsgruppe - tagtäglich mit ihrem eigenen Scheitern, ihrer eigenen "Dummheit" konfrontiert. Das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten wird permanent erschüttert angesichts von Schülern, die nicht mitkommen oder sich den "einsichtigen" Verhaltensanforderungen widersetzen. [1)]

---

1) Wellendorf nimmt an, daß hier die ideologischen Annahmen der "Begabung", "Intelligenz" oder "Dummheit" eines Schülers ihre Wurzeln haben. Sie dienen den Lehrern zur Entlastung. Der Lehrer kehrt sein inneres Drama des Scheiterns nach außen. "Nicht i c h , der Lehrer, bin nicht intelligent genug, meine Forderungen an Peter so auszudrücken, daß er lernen kann, sondern P e t e r ist nicht intelligent genug, meine doch so klaren Forderungen zu verstehen" (1978, S. 22).

Ich habe versucht, die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen Lehrer in unserem Schulsystem arbeiten müssen. Ihr widersprüchlicher Charakter setzt den Lehrer Belastungen aus, denen er - zumindest zu Beginn seiner Tätigkeit - nicht gewachsen ist. Er erlebt fast tagtäglich das Scheitern seiner Bemühungen. Die qualitative und quantitative Überlastung, das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit rufen Angst und Verunsicherung hervor. Die Isolierung am Arbeitsplatz trägt noch dazu bei, das Scheitern im Unterricht als persönliches Versagen zu interpretieren, anstatt als notwendige Folge vorgegebener Schulstrukturen. Angst und Verunsicherung bereiten den Boden für affektiv-unkontrollierte Durchbrüche im Unterricht. Es kommt noch hinzu, daß die Unterrichtsarbeit eine ganz besonders intensive Tätigkeit ist. Sie ist geprägt von außergewöhnlich zahlreichen Interaktionen, Überflutung durch Sinneseindrücke und Informationen unter belastendem Zeitdruck. Sie erfordert vom Lehrer hohe Konzentration und ständige Reaktionsbereitschaft. Der Lehrer muß während des Unterrichts seine Aufmerksamkeit auf mehrere Dinge zugleich richten:

- auf die richtige Darstellung des Stoffes,
- auf die Erziehungsabsicht dem Schüler gegenüber,
- auf die Zeit, die er auf bestimmte Elemente seiner Stundenvorbereitung verwendet,
- auf das Vermeiden von Konfrontation mit den Schülern,
- auf die Einhaltung von Disziplin,
- auf die Verlaufsregulierung des Unterrichts, d.h. Vorbeugen und Beheben von Störungen durch Schüler,
- auf die Methode, d.h. möglichst anregend, anschaulich, aktivierend zu unterrichten.

Als Beispiel für die Kompliziertheit und Komplexheit der Lehrertätigkeit im Unterricht möchte ich die Lehrerfrage aufführen. Der Lehrer muß beim Fragestellen überlegen:

- ist die Frage klar und eindeutig formuliert

- Wer wird gefragt, d.h. ist die Frage angemessen für den jeweiligen Wissens- und Leistungsstand des gefragten Schülers?
- Wer wurde noch nicht gefragt, wer kann sich benachteiligt fühlen?
- Wer muß unbedingt gefragt werden, da dem Lehrer sein derzeitiger Wissensstand noch nicht bekannt ist (Lernkontrolle), oder wer wird ausfällig, wenn er nicht gefragt wird (spezielles Problem in der Sonderschule)?
- Ist die Antwort richtig?
- Muß die Frage durch weitere Fragen ergänzt werden?
- Soll die Schülerantwort korrigiert werden? u.v.m.

Unterrichtsarbeit ist auch in besonderem Maße anfällig gegen Störungen. [1)]

Die Pausen, die der Ruhe und Entspannung dienen sollen, müssen meist für Verwaltungsaufgaben, Aufsichtführen oder Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien für die nächste Stunde verwendet werden. So ist der Schulvormittag oft von Dauerstreß und Hektik geprägt, und die Grenzen der psychischen und physischen Belastbarkeit des Lehrers sind bald erreicht. Mich nimmt es nicht wunder, wenn sich viele Lehrer - völlig kaputt und ausgelaugt - nach der Schule ins Bett flüchten.

Der Praxisschock von jungen Lehrern ist inzwischen hinlänglich beschrieben worden. [2)] Seine Auswirkungen sind häufig fatal. Die leidvollen Erfahrungen, die jeder Lehrer zu Beginn seiner Tätigkeit durchmacht, lassen seine Begei-

---

1) Nach Tausch u. Tausch wird der Lehrer alle 2,6 Minuten mit einer unterrichtlichen Konfliktsituation konfrontiert, durch die er sich irgendwie gestört fühlt. Zitiert bei Winkel 1976, S. 29.

2) vgl. Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978).

sterung, seinen Schwung und seine Energie rasch zum Abklingen bringen. Er gewinnt ein eher "cooles" Verhältnis zur Schule. Untersuchungen beruflicher Sozialisationsprozesse von Lehrern zeigen typische Entwicklungsverläufe auf: "Es ist geradezu beängstigend, wie rasch über Jahre hinweg anvisierte Ziele über Bord geworfen werden. Gegen die eigenen Überzeugungen ändern die jungen Lehrer ihre Verhaltensweisen, im Rückgriff auf ihre eigene Schulzeit finden sie Halt: Sie werden autoritärer, liberale Einstellungen lassen nach, Kontrolle und Druck werden stärker, sie strafen häufiger und verlangen mehr Disziplin. Gleichzeitig nimmt oft ihre berufliche Selbstachtung ab ..." (Müller-Fohrbrodt u.a. 1978, S. 21).

Die restriktiven Bedingungen der Arbeit in der Institution Schule haben noch weitere Auswirkungen. Der hohe psychische Aufwand, der anfänglich vom Lehrer in der Schule erbracht wird, erweist sich als wenig effektiv. Intensive pädagogische Bemühungen stoßen immer wieder an institutionelle Grenzen;[1] schließlich werden sie nur noch als anstrengende Arbeit empfunden, die die eigene Kraft verschleißt. Das aktive Engagement weicht nach und nach einem zunehmenden Desinteresse an Schule und Unterricht. Die idealistischen pädagogischen Vorstellungen werden aufgegeben für eine realistischere Haltung, die mehr auf die Schonung der eigenen Kräft bedacht ist. Pädagogische Arbeit gewinnt den Charakter von Lohnarbeit (was sie ja auch ist), der sich in Entfremdung vom Gegenstand der Arbeit und Desinteresse niederschlägt. Stunden werden nur noch notdürftig vorbereitet, wenn überhaupt; die Schule wird mittags fluchtartig verlassen, Zusammenarbeit mit den Kollegen findet nicht statt; die Schüler werden mit Arbeiten beschäftigt, die zwar bei ihnen nicht viel Interesse erregen, dafür aber geeignet sind, sie ruhig zu stellen. Schön beschreibt

1) Natürlich sind auch die Eltern des Schülers oder der Schüler selber nicht so leicht zu beeinflussen oder zu ändern, wie es sich der junge Lehrer erhofft hat.

den "verhängnisvollen Kreislauf von Erschöpfung, mangelnder Unterrichtsvorbereitung, Verdrängung der Probleme, unbefriedigendem Unterricht usw." (1980, S. 50).

Nun erlebt gewiß nicht jeder (junge) Lehrer das Gleiche. Seine Erfahrungen werden geprägt von der speziellen Schulform, an der er unterrichtet, der Haltung seiner Vorgesetzten und Kollegen, den Eigenarten der Schüler, seinen eigenen Persönlichkeitszügen. Nicht an allen Schulen fühlen sich die Kollegen von den Lehreranfängern in ihrem eingefahrenen Unterrichtsverhalten bedroht. Nicht überall entstehen Konflikte mit Vorgesetzten und Kollegen durch die gegensätzlichen Vorstellungen und Ansprüche, die die Neuanfänger von der Hochschule mit in die Schule bringen. Es gibt auch Schulen, in denen die Kollegen zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen; und auch nicht jeder Rektor setzt die Fähigkeit zu unterrichten mit der Einhaltung von Ruhe und Ordnung gleich. Häufig wurden die jungen Lehrer auch bereits an der Hochschule (theoretisch) mit den restriktiven Bedingungen ihrer zukünftigen schulischen Arbeit vertraut gemacht. Dennoch - so glaube ich - bleiben keinem Lehreranfänger die leidvollen Erfahrungen in der Schule erspart. Ganz davon abgesehen, daß die Erkenntnis schmerzhaft ist, daß man selbst zum Teil eines Unterdrückungs- und Herrschaftsapparates geworden ist, wo man doch eigentlich auf der Seite der Schüler stehen wollte, ist die Unterrichtsarbeit selber - zumindesten unter institutionell festgelegten Formen - eine schwierige Arbeit, die man sozusagen beim Eintritt in die Schule von Grund auf lernen muß. Lernen an der Hochschule und Tätigkeit an der Schule haben fast gar nichts miteinander zu tun. Wer gute Referate schreiben kann, Bücher schnell kapiert und gute Diskussionsbeiträge bringt, kann noch lange nicht unterrichten. Hier wie dort sind völlig unterschiedliche Fähigkeiten gefragt, von denen die eine Art bis zum Schuleintritt noch nicht entwickelt werden konnte. [1)]

1) Die zwei (oder 3) Praktika sind völlig unzulänglich, um auf die Schulpraxis vorzubereiten.

3.2.3.3 BESONDERHEITEN DER SCHULFORMEN

Was ich auf den vorausgegangen Seiten ausgeführt habe, gilt im Prinzip für alle Schulformen, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen. So tritt z.B. die Selektionsfunktion von Schule am krassesten in der Grundschule zutage. Hier werden für alle Kinder die Weichen für spätere Schul- und Lebensschicksale gestellt. Hingegen ist die Entfremdung schulischen Lernens in dieser Schulform noch nicht so weit fortgeschritten wie z.B. im Gymnasium. Kindliches Spiel und Lernen treten noch nicht so weit auseinander; der Grundschullehrer orientiert sich bei der Auswahl seiner Unterrichtsinhalte zunächst noch weitgehend an der Alltagswelt des Kindes.

Mich beschäftigen die unterschiedlichen schulformspezifischen Merkmale in erster Linie hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Aggressivitätsgenese bei Schülern und Lehrern durch die Institution Schule.

Berührungspunkte für die Sonderschule ergeben sich bei Grund- und Hauptschule; bei ihnen entlehnt die Sonderschule Unterrichtsinhalte und -strukturen.

Die Grundschule hat vor allem zwei Funktionen zu erfüllen, nämlich eine Integrations- und eine Selektionsfunktion. Sie hat die Übergangsproblematik des Kindes vom Elternhaus in die Institution Schule zu bewältigen. Von dem intimen persönlichen Miteinander in der Familie hat sie überzuleiten zu der Eingewöhnung des Funktionierens in zweckorientierten Organisationen, in denen sich in unserer Gesellschaft das Leben der Erwachsenen abspielt.

Das Kind macht in der Schule Erfahrungen, die sich grundsätzlich von denjenigen in der Familie unterscheiden. Es bewältigt diesen Übergang in Abhängigkeit von seinen indivi-

duellen Voraussetzungen. Während die Familie auf das Kind als ganze Persönlichkeit reagiert, werden in der Schule nur noch solche Verhaltensweisen gefordert, die dem Zweck der Institution dienlich sind. "Die Schulneulinge - egal ob Lehrer oder Schüler - müssen zusehen, wie sie sich mit ihrer jeweiligen Lebensgeschichte, ihren besonderen Charakterzügen und Lebensproblemen in den engen Rahmen, den das Leben in der Institution setzt, am geschicktesten einfädeln" (Reinert/Zinnecker 1978, S. 29). Dieser Prozeß des "Einfädelns" stellt große Anforderungen an die Identitätsbalance des Kindes und die Kontinuität seines Selbstbildes. [1] Die Krise des Übergangs kann vom Kind nur dann befriedigend gelöst werden, wenn sich seine bisherigen Interaktionserfahrungen nicht allzusehr von den in der Schule geforderten unterscheiden, d.h. wenn seine persönliche Identität in der Schule akzeptiert und nicht verlangt wird, daß es mit seiner Vergangenheit bricht. Hier spielt das Verhalten des Grundschullehrers eine bedeutsame Rolle; es entscheidet mit darüber, ob es dem Kind gelingt, schulische Normen und Anforderungen in seine bisherige Persönlichkeit zu integrieren oder ob es einen schmerzhaften Bruch in seiner Identität erleben muß, den es aus eigenen Kräften nicht bewältigen kann. Damit will ich allerdings nicht sagen, daß das pädagogische Fehlverhalten von Grundschullehrern das Scheitern zahlreicher Schüler zu verantworten hat. Die Ursache für Scheitern und Schulversagen liegt vielmehr im Zweck der Grundschule. Denn neben ihrer Integrationsfunktion hat sie vor allem eine Selektionsfunktion; diese verlangt geradezu, daß einige Schüler zu Schulversagern werden. Combe wendet sich gegen die "naiven, mit Spielklischees getönten Leitbilder der Grundschullehrer bzw. Grundschullehrerinnen" (1979, S. 80) und verweist stattdessen auf die faktische, keineswegs idyllische Rolle der Grundschule bei der Einleitung und Verfestigung typischer Schulkarrieren und somit auch Lebensschicksale im Alter von

---

1) Für den Lehreranfänger gilt, glaube ich, dasselbe.

sechs bis acht Jahren. Als "Schonraum" kann die Grundschule wohl kaum bezeichnet werden.

Daß Grundschullehrer (und nicht nur diese) Kinder aus ihrem eigenen Herkunftsmilieu favorisieren, daran hat sicherlich auch die theoretische Einsicht in die Verschiedenartigkeit schichtspezifischer Sozialisationsverläufe nicht viel verändern können. Nach wie vor erwarten Lehrer von ihren Schülern beim Schuleintritt ein differenziertes Sprachverhalten, Leistungsstreben, schulkonformes Arbeitsverhalten, gute Umgangsformen und ein gepflegtes Äußeres. Diese für Lehrer selbstverständlichen Verhaltensweisen bringen aber einige Kinder nicht mit; Grundschullehrer setzen voraus, was in der Schule erst geschaffen werden muß.

Der Zwang zur Benotung in der Grundschule bindet die soziale Identität des Schülers an seine schulischen Leistungen. Wo diese nicht zufriedenstellend ausfallen, muß er schwere Einbußen seines Selbstwertgefühls hinnehmen, denn Leistungsversagen führt in der Schule immer zur Abwertung der ganzen Person des Schülers.

In der Grundschule macht das Kind seine ersten Erfahrungen mit schulischem Lernen; diese können in entscheidender Weise seine späteren Einstellungen zum Lernen und zur Schule überhaupt prägen. Hier kann Freude am Lernen, Neugierverhalten, Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geweckt, aber auch für immer verschüttet werden. Wegen ihrer Selektionsfunktion kann die Grundschule gar nicht anders, als einigen Schülern die Freude am Lernen zu vergällen und ihr Selbstvertrauen zu untergraben.

Wenn Lernen und Erbringen von Leistung nur Mißerfolg, Frustration und Diskriminierung einbringt, lohnt auch keine Anpassung an institutionelle Rituale und Ordnungsvorstellungen. Der Schulversager versucht, für sich zusätzliche von der Insti-

tution nicht vorgesehene Verhaltensformen einzuführen, die ihn psychisch entlasten und ihm das Leben in der Schule erträglicher machen. Sein Leiden an der Schule kann in Aggression und Zerstörungswut zum Ausdruck kommen, aber auch in Resignation, Apathie oder Tagträumerei. Die aggressive Antwort auf Leiden an der Schule läßt sich am wenigsten mit organisationskonformen Verhaltensvorstellungen in Einklang bringen. Sie wird sehr schnell als verhaltensauffällig beurteilt und der Sonderschule überschrieben.

Daß dieses Leiden an der Grundschule sich verändert und die Grundschule sich wieder auf ihren pädagogischen Auftrag der Förderung aller Kinder besänne, dafür gibt es z.Z. nicht die geringsten Anzeichen - im Gegenteil. Nun hat zwar die Grundschulreform zahlreiche falsche Vorstellungen über kindgemäßes Lernen beseitigt; mit ihrer Wissenschaftsorientiertheit der Lerninhalte, Lernziele und Lernprozesse hat sie jedoch einer Ideologie der durch Sachzwänge begründeten Anforderungen an den Unterricht den Boden bereitet, der mit der Einführung von Fachunterricht, Fachlehrerprinzip, Zerstückelung von Lerninhalten der Entpersönlichung der Lehrer-Schüler-Beziehung weiter Vorschub leistet und die Hilf- und Orientierungslosigkeit vieler Kinder weiter verschlimmert. [1)]
Hinzu tritt die zunehmende Leistungsorientiertheit zahlreicher Eltern; große Nachfrage nach weiterführender Bildung bei gleichzeitiger Arbeitsplatzverknappung führt bei vielen Eltern zu starkem Interesse an der Schulkarriere ihrer Kinder und zum Druck auf die Grundschullehrer. Der durch die Eltern vermittelte Erfolgszwang in der Schule bewirkt die verstärkte Konkurrenz der Schüler untereinander, was wiederum die schulschwachen Schüler erheblich belastet.

"Vor diesem Hintergrund erhalten Erlebnisse von Kränkung und Entmutigung, Vereinsamung und Verlorenheit, die im Unterricht

---

1) vgl. dazu Lotz 1981

vermittelt werden können, besonderes Gewicht. Die Auswirkungen solcher Versagenserlebnisse auf das Erleben und Verhalten der Schüler werden heute schwerwiegender sein als früher. Wo Schulerfolg soviel bedeutet, stellt Mißerfolg den eigenen Lebenswert in Frage und läßt eine sachliche Auseinandersetzung mit den Ursachen des Versagens nicht zu" (Lotz 1981, S. 356). [1]

Die zunehmende Orientierung der Grundschule an den weiterführenden Schulen läßt kaum Hoffnung auf ein ruhiges und kindgerechtes Eingehen der Lehrer auf die heterogenen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler und so wird in Zukunft wohl verstärkt mit Schulschwierigkeiten und Verhaltensstörungen bei Kindern (und Lehrern) zu rechnen sein.

Es schließt sich die Frage an, was mit den in der Grundschule gescheiterten Schülern in der Sonderschule geschieht; ob diese in der Lage ist, den Kindern die Freude am Lernen wiederzugeben, ob sie Lern- und Verhaltensstörungen zu beseitigen vermag. Ich neige zu einer eher pessimistischen Auffassung und möchte im folgenden die Gründe dafür aufzeigen.

Die Sonderschule erhebt den Anspruch, Schüler, die in der Regelschule gescheitert sind, mit besonders dafür geeigneten Methoden bestmöglich zu fördern, und zwar besser, als sie in der Regelschule hätten gefördert werden können. Dem widersprechen jedoch zahlreiche Untersuchungsergebnisse. [2] So kam z.B. eine Hamburger Untersuchung zu dem Ergebnis, "daß die Aussicht für den erfolgreichen Abschluß der Hilfsschule um so größer ist, je kürzer diese Schule besucht wird" (Sander 1978, S. 155), d.h. von den in der Vorklasse der Schule L.

---

1) Kein Grund- oder Sonderschullehrer hat schon selber erfahren, was es heißt, Schulversager zu sein. Es fällt schwer, sich in ein Kind hineinzuversetzen, dem alles und jedes mißlingt.

2) vgl. zum folgenden vor allem Sander (1978)

eingeschulten Kindern erreichte keines die 9. Klasse, von den in Klasse 3 aufgenommenen Kindern 36 %, in Klasse 6 aufgenommenen Kindern bereits 87 % und in Klasse 8 aufgenommenen 100 %. Leistungsvergleiche zwischen Hauptschul- und Sonderschulabgängern erbrachten erschreckende Ergebnisse. Normalerweise weist ein Sonderschulkind bei seiner Überweisung einen zweijährigen Leistungsrückstand auf (zweimaliges Sitzenbleiben ist das häufigste Überweisungskriterium). Es wäre zu wünschen - und viele Grund- und Hauptschullehrer glauben wohl auch daran -, daß es diesen Rückstand während seiner Sonderbeschulung aufholt. Jedoch Untersuchungen ergaben, daß Sonderschüler am Ende ihrer Schulzeit in Mathematik einen 4-5jährigen Leistungsrückstand gegenüber den Hauptschülern aufwiesen; beim Test der Rechtschreibleistungen war die durchschnittliche Fehlerzahl der Klasse 9 der Schule L. höher als die der Klasse 4 der Grundschule (bei gleichem Intelligenzquotient der Schüler). Demzufolge zeigt sich die Schule L. weniger in der Lage, die offensichtlich vorhandene Intelligenz ihrer Schüler zur Steigerung der Rechtschreibleistungen zu nutzen, als die Volksschule.

Nachdenklich stimmen auch die Ergebnisse einer Untersuchung von Langfeldt (1978). Ihn interessiert die Schullaufbahn von Grundschülern, die nach gängigen Kriterien (IQ unterdurchschnittlich, d.h. im Bereich von 70-85, Noten im Aufsatz, Rechtschreiben und Rechnen schlechter als 4) "lernbehindert" waren, aber aus irgendwelchen Gründen nicht in eine Sonderschule überwiesen wurden. Etwa zwei Drittel dieser "schlechten" Grundschüler schafften den Hauptschulabschluß (2,3 % davon mit Klassenwiederholungen). Von dem übrigen Drittel verließen ca. 80 % die Hauptschule nach der 8. Klasse. Langfeldt stellt am Ende seines Aufsatzes die provozierende Frage: "Warum sollten 'Lernbehinderte' die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen?" (S. 181).

Nun könnte die Schule L., wenn sie schon nicht ihre Effizienz im Leistungsbereich unter Beweis stellen kann, wenigstens die vom Schulversagen partiell entlasteten Kinder affektiv und emotional fördern und ihnen Raum zur Persönlichkeitsentfaltung geben. Jedoch auch hier ist Skepsis angebracht.

Gewiß bedeutet der Übergang in die Sonderschule für einige Kinder eine zeitweilige Entlasung von den drückenden Leistungsansprüchen der Grundschule und dem ständigen Unterliegen in Konkurrenzsituationen. So freuten sich viele Kinder in meiner Klasse, als sie endlich selber einmal gute Noten erhielten, und eine Schülerin war überglücklich, zum erstenmal den Eltern das beste Zeugnis der ganzen Geschwisterschar präsentieren zu können. Es fragt sich jedoch, wie lange das Gefühl der subjektiv psychischen Entlastung anhält angesichts der sozialen Diskriminierung, deren Auswirkungen auch die jüngeren Sonderschüler schon mitbekommen.

Probst und Metz (1974) bezweifeln nach einer empirischen Untersuchung das "Zutreffen der psychotherapeutischen und im weiteren Sinne rehabilitierenden und sozial integrierenden Funktion der Schule für Lernbehinderte" (S. 177). "Die Annahme, der 'besondere' Unterricht führe zu einer Abnahme aggressiver und affektiv unsicherer Verhaltensweisen, wurde durch die Untersuchung nicht bestätigt" (Rockemer 1978, S. 27).

Kretschmann (1975), der die pädagogisch-therapeutische Befähigung von Sonderschullehrern im Unterschied zu Hauptschullehrern untersuchte, fand bei beiden Gruppen keine Verhaltensunterschiede im unterrichtlichen Sozialverhalten; auch "bei den Lehrern an Sonderschulen mit und ohne heilpädagogische Zusatzausbildung konnten keine Verhaltensunterschiede festgestellt werden" (Rockemer 1978, S. 27). Es besteht also für Sonderschullehrer keine Veranlassung zu einem

überidealisierenden Selbstbild (vgl. Baier 1972) und zum Glauben, die Sonderschule sei besser als andere Schulen geeignet, Schulleistungsversager zu fördern und zu integrieren.

Mir scheint, daß viele Lehrer den pädagogischen Auftrag der Sonderschule schon für ihre Realität nehmen. Dem Auftrag der Sonderschule widerspricht aber ihre tatsächliche Funktion. Es besteht häufig eine große "Diskrepanz zwischen dem offiziellen Auftrag einer gesellschaftlichen Institution und ihrem tatsächlichen Nutzen jenseits der Oberfläche anerkannter Definitionen" (Leppert-Fögen 1978, S. 28). Die Funktion der Sonderschule für unser Gesellschafts- und Schulsystem ist in erster Linie in der Entlastung der Regelschule von hemmenden und störenden Schülern zu sehen. [1] Durch ihre Existenz diszipliniert sie potentielle Abweichler. Darüber hinaus will sie den ausgegrenzten Kindern und Jugendlichen mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten eine minimale Erwerbsfähigkeit sichern, um spätere Fürsorgelasten zu sparen. Dies muß allerdings mißlingen in Zeiten wirtschaftlicher Krisen und damit einhergehender Arbeitslosigkeit. Vor allem aber ist die Sonderschule eine Instanz sozialer Kontrolle, die Abweichler und Auffällige domestizieren soll. "Sie gehört damit - ebenso wie Heilanstalten und Gefängnisse, deren Kosten sie laut KMK-Gutachten senken soll - zu denjenigen Institutionen, die der bürgerlichen Gesellschaft Schutz vor ihren eigenen Verfallsprodukten, vor den Erscheinungen von sozialer Devianz gewährleisten sollen, wie sie aus der auch in der sogenannten "Überflußgesellschaft" fortbestehenden Armut und psychischen Deprivation resultieren" (Leppert-Fögen 1978, S. 32).

Die besondere Betonung der Erziehung zu Arbeitstugenden, Disziplin und Unterordnung gehört dementsprechend zur Tra-

---

1) Zur Funktion der Sonderschule vgl. Aab u.a. (1974), Graf (1973), Leppert-Fögen (1978), Rockemer (1977)

dition sonderpädagogischen Unterrichts. "Redliche Arbeit ist ein Schutzmittel gegen sittliche Entartung und führt auf den Weg zur Tugend ... Darum ist die Erziehung zur Arbeit von außerordentlicher Bedeutung ... Diese Grundsätze hat die Hilfschule vor allem zu befolgen" (Kielhorn 1920 zitiert bei Leppert-Fögen 1978, S. 31). Moderner formuliert gehören diese Grundsätze noch immer zum Selbstverständnis der Sonderschule. Ihre Hauptaufgabe sah sie bisher in der Vorbereitung ihrer Schüler auf Arbeitstätigkeiten der untersten Kategorien. Das Faktum der eingeschränkten Berufschancen ihrer Schüler wurde von der Sonderpädagogik nicht weiter infrage gestellt, im Gegenteil, "im Rahmen des vorherrschenden Defizitkonzeptes wurde es sogar mit der Annahme legitimiert, die in der Schule festgestellte mangelhafte Lern- und Leistungsfähigkeit der Sonderschüler berechtige nur zu einer eingeschränkten Berufswahl und lasse auf Dauer nur einen mäßigen Berufserfolg erwarten" (Adam 1979, S. 287). In Zeiten wirtschaftlicher Hochkonjunktur konnte die Sonderschule diese eingeschränkten Erziehungsziele erreichen. Angesichts massenhafter Jugendarbeitslosigkeit macht sich jedoch Ratlosigkeit unter den Sonderschullehrern breit. Es regt sich bei einigen sogar ein schlechtes Gewissen angesichts der Tatsache, daß der Sonderschulbesuch der Abqualifizierung der arbeitssuchenden Sonderschulabgänger als lernbehindert und leistungsschwach und somit nicht berufsreif Vorschub geleistet hat. [1] Schließlich haben die Sonderschullehrer selber diese Abstempelung und Diskriminierung ihrer Schüler in die Wege geleitet und durch eine besondere Beschulung offensichtlich gemacht. Die soziale Integration ihrer Schüler, die durch die Sonderbeschulung angeblich gewährleistet werden soll, wird gerade durch sie verhindert.

---

1) vgl. dazu die in den letzten zwei Jahren verstärkt einsetzende Diskussion um die Integration der Sonderschüler ins Regelschulsystem.

Ich möchte zurückkommen auf meine eingangs gestellte Frage, ob die Sonderschule in der Lage ist, den in der Grundschule gescheiterten Schülern die Freude am Lernen zurückzugeben und Lern- und Verhaltensstörungen, also auch aggressives Verhalten abzubauen. Untersuchungsergebnisse haben die geringe Effizienz der Sonderschule bezüglich der kognitiven und affektiven Entwicklung ihrer Schüler nachgewiesen. Die Erklärung dafür liefert m.E. die Tatsache, daß die Sonderschule nach den gleichen institutionellen Prinzipien arbeitet wie diejenigen Schulen, die Lern- und Verhaltensstörungen mitverursacht haben. Ohne zusätzliche Anstrengung ihrer Lehrer, ohne grundsätzliche Veränderung der Lernbedingungen in der Sonderschule wird sich am Verhalten und Lernvermögen der Kinder wenig ändern, und werden Lehrer weiterhin müde und zerschlagen die Schultür mittags hinter sich schließen.

Was die Sonderschule vor allem von der Grund- und Hauptschule unterscheidet, ist neben der niedrigen Klassenfrequenz ihr reduzierter Lehrplan; für die Schüler ist weniger Lernstoff vorgesehen als für Hauptschüler. [1] Ansonsten ist die Lernorganisation im wesentlichen identisch mit derjenigen der anderen Schultypen. Selbst die Selektion ist nicht abgeschafft: auch in der Sonderschule können Kinder sitzenbleiben, werden in leistungshomogene Gruppen (A-, B-, C-Klassen) aufgeteilt oder an die Schule für geistig Behinderte abgegeben. Auch Noten werden erteilt, darunter auch Fünfen. Die Koppelung von Lernen und Leistung, identisch mit der Erlangung von Noten, wird auch in der Sonderschule praktiziert. Frontalunterricht ist die am häufigsten anzutreffende Unterrichtsform, verbunden mit der einseitigen Betonung kognitiver Lernziele. Das aktuelle Leben der Schüler hat auch im Sonderschulklassenzimmer nichts verloren, vielleicht hier

---

1) Ein findiger Kollege hat mich darauf aufmerksam gemacht, daß die Schüler auch weniger Unterricht haben. Eine Sonderschulstunde dauert 40 anstatt 45 Minuten, das sind pro Tag bei sechs Stunden schon 30 Minuten weniger Unterricht, pro Woche 5 x 30 Minuten = 150 Minuten oder 2 1/2 Stunden weniger, pro Schuljahr ..., pro Schulzeit ...

noch weniger als in anderen Klassen, da es häufig nur sehr negative, unkindliche Aspekte enthält. Entfremdetes, vorstrukturiertes Lernen, Lernen unter Konkurrenzdruck, Lernen unter Ausblendung der Gefühle, der eigenen Persönlichkeit, Erfahrungsarmut im Unterricht, aufgezwungene Passivität herrschen auch in der Sonderschule vor. Die Parallelen zum Grund- und Hauptschulunterricht liegen auf der Hand, und sicherlich sind sich Sonderschullehrer und Grund- und Hauptschullehrer sehr ähnlich in ihrem Unterrichtsverhalten. [1] Kretschmann (1975) zumindest fand - wie bereits erwähnt - keine pädagogisch-therapeutische Überlegenheit der Sonderschullehrer im Vergleich zu ihren Kollegen an Hauptschulen. Seine Befunde lassen "Zweifel daran aufkommen, daß der Unterricht in Sonderschulklassen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte im gegenwärtigen Zeitpunkt durch besondere pädagogisch-therapeutische Verhaltensweisen des Lehrers begleitet ist" (S. 698). Kretschmann sieht den Grund dafür nicht so sehr in der nicht geeigneten Persönlichkeit des Sonderschullehrers als vielmehr in dessen mangelhafter Ausbildung und den institutionellen Bedingungen der Sonderschule.

Dieselbe schulische Lernorganisation, die bei einigen Kindern zu Lern- und Verhaltensstörungen geführt hat, besteht auch in der Sonderschule. Es ist also nicht damit zu rechnen, daß dort Störungen ohne weiteres zum Verschwinden gebracht werden. Sieht man vom Effekt der subjektiven Entlastung des Kindes ab, der kurzzeitig nach dessen Übergang in die Sonderschule auftritt, so bleibt angesichts der Bedrohung des Kindes durch lebenslange Stigmatisierung und Diskriminierung kaum Hoffnung auf eine heilende Wirkung der Sonderbeschulung. Im Gegenteil: das Problem der Aggression wird sich m.E. in der Sonderschule (ähnlich wie in der Hauptschule) in nächster

1) Damit sollen natürlich nicht die Verdienste und Einsatzbereitschaft zahlreicher pädagogisch besonders "begabter" Kollegen geschmälert werden, die einen guten und erfolgreichen Unterricht machen. Solche engagierten und guten Lehrer finden sich aber in anderen Schulformen sicherlich auch.

Zukunft noch verschärfen, zumindesten in ihren oberen Jahrgängen. Es war schon immer ein Problem für die Sonderschule (und zum Teil auch für die Hauptschule), Leistungsanforderungen und Leistungsanstrengungen gegenüber ihren Schülern zu legitimieren, die lediglich zu niedrigen, schlechtbezahlten beruflichen Positionen führten. Schon früher beklagten Sonderschullehrer die Apathie ihrer Oberstufenschüler, die ihre Zeit in der Schule nur noch absaßen, wenn sie nicht ganz der Schule fernblieben, oder auch ihre Aufsässigkeit, die sich in offener Rebellion gegen schulische Verhaltensstandards äußerte. "... Weder der Bedarf der Wirtschaft noch die Berufs- und Lebensperspektiven rechtfertigen eine besondere Anstrengungs- und Lernbereitschaft" (Combe 1979, S. 67) meint Combe in Hinsicht auf die Hauptschüler. Für die Sonderschüler ist die Sinnlosigkeit der Erbringung von Leistung noch evidenter. Der von der Sonderschule sich selbst erteilte Auftrag, nämlich die Erziehung zu Arbeitstugenden, ist obsolet geworden.

Weder Haupt- noch Sonderschullehrer haben bisher diese in jüngster Zeit verschärft auftretenden pädagogischen Probleme zu lösen vermocht. Für Leistungsversagen und Verhaltensauffälligkeiten fühlen sich beide Lehrergruppen nicht verantwortlich. Wie die bereits erwähnten Untersuchungsergebnisse der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) bei Hauptschullehrern aufwiesen, liegen die Gründe für Leistungs- und Verhaltensprobleme in von ihnen kaum beeinflußbaren außerschulisch bedingten Persönlichkeitsmerkmalen ihrer Schüler. Ein Zusammenhang zwischen problematischem Schülerverhalten, Unterrichtsorganisation und eigenem Unterrichtsverhalten wird von den Hauptschullehrern nicht gesehen. Das dürfte bei Sonderschullehrern nicht viel anders sein; schließlich bildet die mangelhafte persönliche Ausstattung der Sonderschüler einen Stützpfeiler sonderpädagogischer Theorie. Sicherlich beklagen beide Lehrergruppen schulische Mißstände, als deren Opfer sie sich auch selber sehen, wie zu hohe Klassenfrequen-

zen, schlechte materielle Ausstattung der Schulen, fehlende Fördermöglichkeiten für problematische Schüler u.ä.m. Auch wünschen sie sich mehr unterrichtsfreie Zeit, um sinnvoller auf die Schwierigkeiten einzelner Schüler eingehen zu können. Wenig verbreitet ist jedoch die Erkenntnis, daß die Lernorganisation der Schule selbst sich die Probleme schafft, die sie beklagt. Combe (1979) malt ein düsteres Bild der Hauptschule: "Trotzdem spielen in der Realität der Hauptschule - und das ist eine Reaktionsweise der Lehrer auf die Strukturprobleme der Hauptschule - die Verstärkung der sozialen Kontrollmaßnahmen, des Leistungsdrucks, eines subtilen und gut ausgebauten Systems von Unterwerfungs- und Drillmaßnahmen, eine Rolle. Der Unterricht läuft dabei nicht selten als pausenloser Disziplinierungsprozeß ab. Daß diese Strukturprobleme der Institution zwischen Schülern und Lehrern durch diese Kontrollmaßnahmen nur vorübergehend stillgelegt werden können, darauf deuten viele schulischen Erfahrungen hin. Daraus resultiert für viele Lehrer, daß sie den möglichen Handlungsspielraum der Schüler einschränken bzw. ridide Verhaltensschemata festlegen. Es werden Kataloge von Verbotshandlungen aufgestellt. Die Mittel zur Durchsetzung dieser Forderungen sind Lohn und Strafe, die sich durchaus im traditionellen Rahmen bewegen, Strafarbeiten, Nachsitzen, Anschreien und anderes mehr.

Die Quintessenz dieses Vorgehens der Lehrer dürfte aber in der Regel sein, daß sie das Verhalten der Schüler mittels deren Angst vor negativen Konsequenzen steuern. Bei uninteressierten, schlechten und verhaltensauffälligen Schülern dürfte sich damit ein Zirkel von Strafe und Strafvermeidungsverhalten einschleifen, der schließlich zu einer total negativ besetzten Lernsituation führt. Außerdem tendieren die Strafmaßnahmen auf seiten des Lehrers dazu, zu eskalieren (1979, S. 76 f.)

Daß solche Verhältnisse auch an einigen Sonderschulen bzw. bei einigen Lehrern anzutreffen sind, habe ich durch Erzäh-

lungen von Kollegen und durch meine langjährige Praktikumsbetreuung mitbekommen. Aber ich kenne auch die gegenteilige Erfahrung, daß nämlich Lehrer auf der Strecke blieben als Opfer ihrer bösartig gewordenen Schüler.

Die schulische Situation gestaltet sich für den Sonderschullehrer schwieriger als für den Lehrer anderer Schulformen. Er verfügt kaum über institutionelle Möglichkeiten der Unterbindung unerwünschten Verhaltens; Noten als Disziplinierungsinstrument haben angesichts der Arbeitsmarktlage ihre Bedeutung verloren, die Abstufung in ein niedrigeres Schulsystem existiert nicht als Drohmittel; der Sonderschullehrer hat besonders gegenüber den älteren Schülern nahezu kein Druckmittel in der Hand. Er ist zumeist ganz allein auf seine eigene Person gestellt, seine Subjektivität wird in ganz anderer Weise und radikaler gefordert als diejenige anderer Lehrer. Dies wird sich in Zukunft noch deutlicher zeigen. Als erste Reaktion darauf macht sich "Unsicherheit und Ratlosigkeit" (Adam 1979) unter den Sonderschullehrern breit. Nach Adam fragen sich die Lehrer: "Mit welchem Ziel und wie können die Schüler zur Mitarbeit motiviert werden, wenn das System von Leistung gegen Belohnung nicht mehr funktioniert? Wie kann der Unterricht einigermaßen aufrechterhalten werden? Lehrer mit langjähriger Schulpraxis beklagen sich, mit sonst durchaus bewährten Konzepten nicht mehr zurechtzukommen. Gerade bei jungen, noch schulunerfahrenen Lehrern kommt zu den alltäglichen Schulschwierigkeiten die bedrückende Erfahrung, die spezifische Situation ihrer Schüler durchaus verstehen zu können, ohne jedoch über brauchbare Konzepte der Arbeit mit Schülern der höheren Klassen unter den gegenwärtigen Bedingungen zu verfügen" (S. 286).

Die Gefahr der Resignation ist groß. Aber vielleicht werden auch neue Lösungen für eine positive Veränderung der Schulsituation von Sonderschülern und Sonderschullehrern gefunden, denn die Chancen zur Veränderung sind in der Sonderschule wesentlich größer als in der Regelschule.

Literatur zu 3.2.3 (außer den in 3.2.2. genannten Titeln)

AAB u.a.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. München 1974

ADAM, C.: Ratlosigkeit in der Sonderschule - Zu aktuellen Berufsproblemen von Sonderschullehrern auf dem Hintergrund eingeschränkter Berufsaussichten der Schüler. In: Behindertenpädagogik 4/1979

ADORNO, Th.W.: Tabus über den Lehrerberuf. In: Neue Sammlung 6/1965, S. 487 - 498

ALTVATER / HUISKEN: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971

BAIER, H.: Untersuchung zum Selbstbild des Sonderschullehrers. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/1972

BAUMANN / GIESELER / HOLZKAMP: Not kommt von den Noten. In: päd. extra 1/1981, S. 21-33

BECK, J.: Lernen in der Klassenschule. Reinbek 1974

BERNFELD, S.: Sysiphus oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967

COMBE, A.: Krisen im Lehrerberuf. Weinheim 1979

COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle. München 1972

EBERWEIN, H.: Zur Revision des Selbstverständnisses der Lernbehindertenpädagogik. Versuch eines mehrperspektivisch orientierten Ansatzes. Diss. Frankfurt 1979

EISENBERG, U.: Schülermaterial. In: päd. extra 6/1978

FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Fürstenau, P. (Hrsg.). Darmstadt 1974

GOTTSCHALCH, W.: Sozialisation und Sozialerziehung. Vorlesungen im SS 1970 an der Pädagogischen Hochschule Berlin, Rotzpäd. 4

GRAF, S.: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973

GRODDECK, N.: Zur Theorie schulisch organisierter Lernprozesse. Diss. Frankfurt 1975

HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim 1975

HECK / TSCHAMPA: Konfliktregelung in der Schule. Weinheim 1976

HECKEL, H.: Einführung in das Erziehungs- und Schulrecht. Darmstadt 1977

HOLLING / BAMMÉ: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt 1976. päd. extra pocket

HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim 1974

HURRELMANN, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim 1971

HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975

INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971

KOESTER / BÜTTNER (Hrsg.): Liebe und Haß im Unterricht. Weinheim 1981

KLAPPERICH / HASS: Elke B., Referendarin. In: betrifft erziehung (b:e) 5/1976

KRETSCHMANN, R.: Vergleichende Untersuchung über einige Aspekte des Lehrerverhaltens in Haupt-, Lernbehinderten- und Heimsonderschulen anhand von Schülerbefragung und Expertenurteil. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 11/1975

LANGFELDT, H.-P.: Die Schullaufbahn "schlechter" Grundschüler in der Hauptschule. In: Sonderpädagogik 4/1978

LEPPERT-FÖGEN, A.: Die gesellschaftliche Funktion der Schule für Lernbehinderte. In: päd. extra 12/1978

LOTZ, W.: Illusionen der Grundschulreform und die Wirklichkeit des Grundschülers. Diss. Frankfurt 1981

MASUCH, U.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek 1972

MÜLLER-FOHRBRODT / CLOETTA / DANN: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart 1978

PROBST, H. / METZ, D.E.: Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer positiven Veränderung affektiver Persönlichkeitsmerkmale? In: Heilpädagogische Forschung Bd. 5, Heft 2. Berlin 1974

REINERT / ZINNECKER (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978

ROCKEMER, H.-G.: Wem hilft die Hilfsschule? In: päd. extra 12/1978

ROCKEMER, H.-G.: Sonderschullehrer - Zuchtmeister in einer totalen Institution. In: päd. extra 13/1976

ROCKEMER, H.-G.: Integration statt Isolation. Für eine intetrative Erziehung von Schülern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten. Diss. Frankfurt 1977

ROLFF, H.-G.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek 1974

SANDER, A.: Welche Schule für welche Schüler. In: Behindertenpädagogik 3/1978

SCHMIDT, M.: Konfliktfeld Schule. In: b:e 5/1976

SCHÖN, B.: Das Schlafbedürfnis des Lehrers am Nachmittag. In: päd. extra 10/1980

SILBERMANN, CH.: Die Krise der Erziehung. Weinheim 1973

TILLMANN, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Reinbek 1976

VINNAI, G.: Psychoanalyse der Schule. In: Kritik der pädagogischen Psychologie. Reinbek 1976

VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Reproduktion der Leistungsideologie. In: päd. extra 5/1976

VOGEL, P.: Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule. Kastellaun 1977

WELLENDORF, F.: Vom Reden über "Intelligenz", "Begabung" und "Dummheit" im Alltag der Schule. In: päd. extra 12/1978

WELLENDORF, F. Reproduktion der Leistungsideologie. In: päd. extra 5/1976

WINKEL, R.: Der gestörte Unterricht. Bochum 1976

ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975

4. AGGRESSIVITÄT IN DER SONDERSCHULE: ERSCHEINUNGSFORMEN UND VERSUCH IHRER ERKLÄRUNG

Der Schulalltag in der Sonderschule ist durchsetzt von Aggressionen in vielfältiger Form. Dies betrifft die Beziehung der Schüler untereinander, wie auch die zu ihren Lehrern; und umgekehrt die Beziehung der Lehrer zu ihren Schülern und - oft nur oberflächlich kaschiert - die Beziehung der Lehrer untereinander. Im ersten Teil dieser Arbeit habe ich versucht herauszufinden, was dieses aggressive Verhalten verursacht. Dazu habe ich charakteristische Erfahrungen aufgezeigt, die das Kind in seiner bisherigen Sozialisation in Familie und Schule gemacht hat, und die mir geeignet scheinen, Aggressivität hervorzurufen und zu erklären. Darüberhinaus habe ich die restriktiven Bedingungen geschildert, unter denen sich Schüler und Lehrer in der Schule begegnen. Auf diesem Hintergrund will ich jetzt versuchen, die verschiedenen Erscheinungsformen von Aggressivität in der Schule getrennt voneinander darzustellen und sie mit den im vorigen Abschnitt aufgeführten Ursachen in Zusammenhang zu bringen. Denn Aggression ist nicht gleich Aggression. Sie unterscheidet sich sowohl in ihrer äußeren Erscheinungsweise als auch in ihrer Bedeutung für die individuelle psychische Situation desjenigen, der sie äußert. Für den Lehrer ist es jedoch unerläßlich, sich die Bedingungen und Ursachen jeder einzelnen aggressiven Handlung klarzumachen und ihre Bedeutung für das betreffende Kind bzw. für sich selber herauszufinden, um sein Verhalten in entsprechender Weise darauf einstellen zu können. Sicher kann nicht jeder aggressiven Verhaltensweise monokausal eine Ursache zugeordnet werden, für jedes Verhalten sind immer mehrere Faktoren bestimmend. So hängt es gewiß von familiären Sozialisationserfahrungen ab, wie Kinder auf schulische Anforderungen reagieren. Jedoch können schulische Anforderungen auch so gestellt werden, daß Aggression nicht unbedingt provoziert werden muß. Dieses Beziehungsgeflecht möchte ich im folgenden ein wenig entwirren, um aggressives Verhalten von Schülern und Lehrern besser zu verstehen und um Ansatzpunkte zu Verhaltensänderungen zu finden.

4.1. SUBKULTURELL BEDINGTE AGGRESSION DER UMGANGSFORMEN

Was Sonderschüler für ihre Lehrer und diejenigen, die sich theoretisch mit ihnen beschäftigen, so andersartig erscheinen ließ, so daß die letzteren sich gemüßigt sahen, immer wieder Theorien über die psychische, charakterliche und intellektuelle Andersartigkeit des Sonderschülers zu verfassen, liegt in der Tatsache begründet, daß Sonderschullehrer völlig andere Sozialisationserfahrungen gemacht haben als Sonderschüler. Hätte die Sonderpädagogik sich dazu verstanden, die familiären Erfahrungen ihrer Kinder, ihre Lebensbedingungen und das Erziehungsverhalten ihrer Eltern gründlich zu untersuchen, würde sie bald zu der Einsicht gelangt sein, daß es überflüssig ist, irgendwelche charakterlichen oder intelligenzmäßigen Abartigkeiten zu bemühen, und hätte stattdessen begriffen, daß das Verhalten der Kinder eine notwendige Folge der auf sie ausgeübten Erziehungseinflüsse ist. Die sozialwissenschaftliche Wende der Sonderpädagogik ist noch jung, kaum ein Jahrzehnt alt; und von einer systematischen sonderpädagogischen Theorie der Entstehung (und Behebung) von Lern- und Verhaltensstörungen, die die Lebensverhältnisse der Schüler zugrunde legt, kann bisher noch nicht die Rede sein.

So ist auch ein Großteil der Aggressivität der Sonderschüler - vielleicht sollte man statt Aggressivität besser expressiv-impulsiv gesteuertes Verhalten[1)] sagen - nur folgerichtiger Ausdruck familiärer Umgangsformen und Erziehungs-

---

1) Daß bei impulsiv ungesteuertem kindlichen Verhalten auch minimale Hirnschädigungen eine Rolle spielen können, möchte ich hier nicht unerwähnt lassen. Möglicherweise treten solche Schädigungen bei Sonderschülern auch häufiger auf als bei Regelschülern; Armut hat oft negative Folgen für den Gesundheitszustand von Mutter und Kleinkind. Aggressives Verhalten jedoch lediglich auf Hirnschädigung zurückzuführen, scheint mir eine unzulässige Vereinfachung; schließlich ist jedes Kind auch Produkt der Reaktionen seiner Umwelt. Neukäter/Götze schreiben: "Beobachtetes Unterrichtsverhalten scheint sehr differenzierte Beziehungen zu Hirnorganizität aufzuweisen. Aufgrund einer psychologisch diagnostizierten minimalen Hirnschädigung ist also kaum auf tatsächliches Unterrichtsverhalten zu schließen" (1978, S. 75). Vgl. dazu auch Eisert 1981.

techniken, befremdlich und beängstigend nur für Lehrer, denen anerzogen wurde, ihre impulsiven Gefühlswallungen - positive wie negative - immer unter Kontrolle zu halten und ihnen nicht unmittelbar Ausdruck zu verleihen.

Unterricht ist eine Veranstaltung, die einseitig auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist, auf den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es ist Aufgabe der Schüler zu lernen; Nebenengagements werden unterdrückt. Gefühle und Affekte bleiben - obwohl vorhanden - weitgehend aus der unterrichtlichen Interaktion ausgeklammert. Sonderschüler sind jedoch nicht bereit (oder fähig), ihre Persönlichkeit aufspalten zu lassen und gewisse Anteile davon unter Kontrolle zu halten.

Wenn sie sich in der Pause über irgendetwas sehr geärgert haben, so vermögen sie kaum, diesen Ärger mit dem Klingelzeichen verschwinden und erst in der nächsten Pause wieder aufleben zu lassen. Der Ärger wird mit in den Unterricht hineingetragen und zum Ausdruck gebracht. Der Lehrer wird so oft Zeuge von Gefühlsausbrüchen, deren Ursachen ihm nicht bekannt sind. Häufig ist er nicht gut informiert über die Freundschafts- und Feindschaftsbeziehungen der Schüler untereinander. Es können sich während des Unterrichts heftige Affekte entladen, die aus Ablehnung, Abwehr, Eifersucht und Enttäuschung rühren. Der Lehrer versucht, seine Schüler zu ruhiger affektfreier Mitarbeit zu veranlassen. Jedoch je mehr er die emotionalen Regungen seiner Schüler unterbindet, desto heftiger reagieren diese.

Erinnern wir uns an die primären Sozialisationserfahrungen des Sonderschulkindes. Diese eigneten sich nicht, ein stabiles Ich sich entwickeln zu lassen, das aufkommende Affekte prüft und entscheidet, ob sie nach außen gewendet werden dürfen oder innerlich verarbeitet werden müssen. Der Aufrichtung innerer Impulskontrollen stand auch entgegen, daß Eltern häufig nur die (negativen) Folgen eines Vergehens strafen und sich nicht damit auseinandersetzen, was das Kind zu

solchem Verhalten veranlaßt hat. Die Folge ist ein überwiegend externalisiertes Gewissen, das nur funktioniert, wenn Strafe unmittelbar droht, aber keine innere Stimme, die kontrolliert und hemmt. Gefühle werden demnach nicht reflexiv versprachlicht zum Ausdruck gebracht, sondern direkt körperlich-expressiv ausgelebt.

Auf diesem Hintergrund nur läßt sich das Verhalten der Kinder in der Schule verstehen. Es ist extrem impulsgesteuert und unkontrolliert, wobei besonders auch die aggressiven Regungen in ungefilterter und ungehemmter Form hervorbrechen. Jüngere Kinder zeigen diese Form der primären, impulsiven Aggression noch am häufigsten. Eine Vielzahl von frustrierenden Situationen in der Schule kann sie auslösen. Sie geraten in Wut, wenn die Bleistiftspitze bricht, wenn ein anderes Kind ihnen den Blick auf die Tafel versperrt, wenn die Lehrerin nicht sofort kommt, wenn man sie ruft, oder wenn ein anderes Kind sie 'schief anschaut'. Sie sind schnell bereit - so wie sie es von ihren Eltern gesehen haben - loszubrüllen und loszuschlagen. Und sie zeigen dieses Verhalten umso häufiger, je weniger autoritär der Lehrer ist, je weniger er strafend eingreift.

Hierüber sind zahlreiche Lehrer gerade zu Beginn ihrer Tätigkeit sehr überrascht, da sie anzunehmen scheinen, daß ihr freundliches und permissives Lehrerverhalten von den Kindern wie selbstverständlich übernommen wird. Für die Kinder bedeutet ein solches Verhalten jedoch lediglich, daß die Angst vor Strafe, die Angst vor dem Erwachsenen, der ihre zornigen Gefühlsausbrüche mit Gegengewalt unterbindet, nachläßt, so daß sie dem Ausdruck ihrer Verärgerung um so freieren Lauf lassen können.

Diese Formen primärer Aggression sind meist kurzdauernd, undifferenziert und von heftigen Affekten und Körperbewegungen begleitet. Sie richten sich gegen Objekte und Personen und würden sich sicherlich schnell in sich erschöpfen, wenn der Partner nicht darauf reagieren würde. Aber meist ergeben

sich daraus größere Raufereien und eine nachhaltige Störung des Unterrichts. Impulsgesteuerte, unbeherrschte Aggression zeigt sich auch noch bei größeren Kindern, äußert sich aber da nicht mehr in erster Linie in Schlagen, sondern mehr in lauten Beschimpfungen und Androhung physischer Gewalt (du blöde Sau, ich schlag dich in die Fresse u.ä.).

Diese Form der impulsiv geäußerten Aggression ist m.E. relativ unproblematisch und ungefährlich, obwohl sie vielleicht den Lehrer, dessen Mittelschichterziehung Selbstbeherrschung und Impulskontrolle besonders gefördert hat, erschrecken und unsicher werden läßt.[1)] Dennoch sollte nicht darauf verzichtet werden, durch geeignete Erziehungsmaßnahmen, diese eher ungekonnte und unsoziale Form der Aggressivität in eine konstruktivere Form der Bewältigung von Frustration, Unlust und Ärger umzuwandeln, wobei allerdings die Fähigkeit, spontan Gefühle zu zeigen - auch solche der Wut und Verärgerung - nicht beeinträchtigt werden dürfte.

Eine weitere Form der Aggressivität scheint mir ebenfalls recht unproblematisch und ist den typischen Sozialisationserfahrungen des Sonderschulkindes zu danken, nämlich die aggressive Kontaktsuche. Viele von unseren Kindern haben nie im Leben Zärtlichkeit erfahren, durften nie schmusen und wissen einfach nicht, wie sie freundschaftlichen Kontakt aufnehmen sollen. Oder der positive Kontakt zu Erwachsenen - vor allem bei Jungen - spielte sich bisher für sie nur in einer Art freundschaftlichen Rauferei ab.

In der Schule kann man so die immer wiederkehrenden Balgereien und Raufereien vor allem der kleineren Kinder erleben. Murpley stellte fest, "daß bei kleineren Kindern Sympathie für andere mit Aggressivität in einem positiven Zusammenhang

---

1) Hier scheinen mir Lehrerinnen, die eine klassische mittelschichtstypische Mädchenerziehung genossen haben, besonders gefährdet.

stand" (zitiert nach Caesar 1972, S. 101). Und auch Mandel (1959) fand in seiner Untersuchung in einem Schweizer Internat, daß ein Großteil der täglichen Aggressionen der Schüler untereinander eine Art spielerisch-liebevoller Balgerei darstellte. In der Pause oder auch im Klassenzimmer spielen sich diese Raufereien ab, und der Lehrer, der hinzutritt, wird nicht selten von den Kindern wieder fortgeschickt mit der Begründung, alles sei nur Spaß. In der Oberstufe wird der erotische Charakter dieser Streitereien noch deutlicher. Jungen und Mädchen rennen mit Geschrei hintereinander her, schubsen und stoßen sich gegenseitig, halten sich fest, schlagen sich und nehmen sich gegenseitig Gegenstände weg. Auch beschimpfen sie sich in einer für Mittelschichtangehörige ziemlich rüden Weise.

So nimmt der vierzehnjährige P. jede Gelegenheit wahr, zur Tafel, zum Papierkorb oder zum Pult zu gehen, und regelmäßig gerät er bei einem solchen Gang, der sich in einer Schulstunde oft wiederholen kann, ins Handgemenge mit den Mädchen, an denen er vorbei muß. Diese beschweren sich zwar regelmäßig, aber es ist nicht genau auszumachen, ob sie seine tätlichen Angriffe nicht selber provoziert haben.

Auch der Lehrer erfährt diese aggressive Form der Kontaktsuche, die er gerade am Anfang seiner Arbeit in der Schule oft mißversteht.

So hat sich A. die Bank ausgesucht, die direkt neben meinem Pult steht. Wenn ich mich ihr zuwende und mit ihr rede, wird A. oft unsicher und verlegen. Häufig tritt sie mich jedoch unter der Bank schmerzhaft vors Bein, ohne dabei wütend auf mich zu sein, sondern lediglich, um auf sich aufmerksam zu machen.

J. kann sich nach der Schule noch nicht richtig trennen. Beim Herausgehen aus der Klasse schlägt er die Tür mit lautem Knall zu. Dann öffnet er sie wieder, schaut mich neugierig an und knallt die Türe wieder zu. Nachdem er das ein paarmal

wiederholt hat, fordere ich ihn auf, noch ein bißchen da zu bleiben und mir beim Aufräumen der Klasse zu helfen. Er macht begeistert mit.

Mädchen fällt es aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation noch leichter, freundschaftlichen und zärtlichen Kontakt zur Lehrerin aufzunehmen. Für Jungen wird das immer schwieriger, je älter sie werden. Der dreizehnjährige M. bietet mir immer eine Schlägerei an und beginnt auch schon zu boxen, wenn er mir gut gesinnt ist. Am ersten Tag nach den großen Ferien freuen sich J. und M. darüber, ihre Lehrerin wiederzusehen. Sie verleihen ihrer Freude Ausdruck, indem sie eine wilde Prügelei miteinander anzetteln, direkt zu Füßen der Lehrerin. Nach anfänglichem Entsetzen begreift diese schließlich, sagt ein paar humorvolle Worte, die ihr Verständnis zeigen, und die beiden lassen grinsend voneinander und setzen sich auf ihre Plätze.

Es ist nicht immer leicht, hinter der kindlichen Aggressivität den Wunsch nach Kontaktaufnahme zu erkennen, zumal wenn man selber dabei schmerzlich in Mitleidenschaft gezogen wird.

Noch einer anderen Form der Aggression begegnet man täglich in der Schule, die zwar keineswegs begrüßenswert ist, aber auch nicht Anlaß zu allzu großer Besorgnis sein sollte: Kindern der Arbeiterschicht wird zugestanden, daß sie ihre Konflikte und Meinungsverschiedenheiten auf körperliche Weise austragen. Wie bereits ausgeführt werden vor allem Jungen dazu angehalten, sich zu prügeln und sich nichts gefallen zu lassen. Aber auch jüngere Mädchen machen kräftig mit. Jungen und kleinere Mädchen schlagen sich häufig aus Gründen, die für den Lehrer völlig unverständlich sind: "Der hat mir ein freches Maul angehängt", "Du hast gelacht, als ich gelesen habe", "Du bist an mein Buch gestoßen", "Der Manfred geht mit der Petra", "Du bist blöd", "Ich bin im Rechnen besser als du". Aber auch schwerwiegendere Konflikte werden körperlich ausgetragen, wobei oft - aber nicht immer - feststehende tradierte Rituale eingehalten werden.

Häufig finden körperliche Kämpfe um den Führungsanspruch in den Klassen oder zwischen verschiedenen Klassen statt. Je kleiner die Mädchen sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß sie sich ebenfalls an diesen Prügeleien beteiligen.

J. ist die körperlich stärkste Schülerin in der Klasse, in ihren Schulleistungen allerdings schwach. Sie hat ein empfindliches Selbstbewußtsein. A. kommt von der Grundschule, ihre Leistungen in der neuen Klasse sind sehr gut. Sie ist stolz auf sich. Zum ersten Mal kann sie in der Schule glänzen, und sie prahlt voller Stolz. Von den Mitschülern wird sie bewundert. J. hat Angst um ihre Führungsposition, sie schlägt jetzt A. in der Schule und auf dem Nachhauseweg, bis diese völlig verschüchtert ist. Sie hört auf zu prahlen und unterwirft sich J.

In der Oberstufe macht sich geschlechtsspezifisches Rollenverhalten stärker bemerkbar, das Mädchen und Frauen verbietet, sich körperlich auseinanderzusetzen. Bei Streitereien der großen Schülerinnen gibt es dann meistens nur noch lautstarke Wortgefechte, die aber manchmal auch noch in Prügeleien enden. Nicht, daß ich dieser Art von Konfliktlösung das Wort reden wollte und nicht humanere oder rationalere Formen anstrebte. Aber die Entrüstung vieler Mittelschichtlehrer über die gewalttätigen Umgangsformen ihrer Schüler scheint mir unangemessen. Mir scheint ihre Form, Verärgerung zu zeigen, nämlich verbal zurückzuschlagen, z.B. Beleidigungen auszusprechen, einen Schüler herunter zu machen, beschämen, ironisieren, oft viel aggressiver und verletzender als die Prügeleien der Kinder.

Eine weitere Quelle von Aggressivität in der Schule scheint mir die Überbetonung von Männlichkeit im (sub)proletarischen Milieu, wie ich sie bereits ausführlich dargestellt habe. Es ist frappierend mitanzusehen, wie die Jungen der eigenen Klasse in diese Rolle gleichsam hineinwachsen.

Zur demonstrativ zur Schau gestellten Männlichkeit gehört die Bewunderung von körperlicher Stärke, Angriffslust und Gerissenheit. Das Zeigen weicherer Gefühlsregungen gilt als unmännlich und muß abgewehrt werden. So nimmt es nicht wunder, daß vor allem Jungen in der Schule dieses kraftmeierische, männliche Verhalten an den Tag legen. Sie identifizieren sich dabei lediglich mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil und der männlichen Population ihrer Subkultur und übernehmen langsam die Rolle, die sie in ihrer Subkultur als Männer spielen müssen, um geachtet zu werden. Bei kleineren Kindern ist die Geschlechtsrollenidentifizierung noch nicht so weit fortgeschritten, so daß oft Jungen und Mädchen dieses aggressive Imponiergehabe zeigen, zu dem es gehört, daß sie sich lautstark mit physischer Gewalt Achtung verschaffen. Später sieht man dieses Verhalten fast nur noch bei Jungen. Ab einem bestimmten Alter versuchen diese auch in ihrer äußeren Erscheinung gefährlich und furchterregend zu wirken: Sie bevorzugen Rockerkleidung, ahmen den Rockergang nach und erzählen von großartigen Kämpfen der Rocker, die sie bewundern.[1)] Nicht selten tragen die älteren Jungen gefährliche Kampfinstrumente bei sich, wie Messer, Ketten, Schlagringe und andere Schlagwaffen. Sie schwärmen von aggressiven Angriffssportarten wie Karate und sehen sich mit Begeisterung brutale Kampf- und Kriegsfilme an. Von Waffentechniken lassen sie sich faszinieren. Zur Demonstration von Männlichkeit gehört auch der bereits erwähnte erotische Angriff auf die Mädchen. Mädchen wird der Rock hochgehoben, sie werden auf den Hintern geschlagen, in die Brust gekniffen. Oft halten mehrere Jungen ein Mädchen, um es 'abzuknutschen'. Nicht immer wird bei solchen Angriffen klar, ob die Mädchen sie nicht selber provoziert haben, wenn sie sich auch häufig bitter über die Brutalität der Jungen beklagen. Allerdings

---

1) In letzter Zeit wird die Rocker- oder Hell-Angels-Verherrlichung zunehmend von faschistischer Gewaltästhetik abgelöst. Ob dahinter tatsächlich eine Identifizierung mit dem Nationalsozialismus zu finden ist, ist m.E. noch nicht genügend erforscht. Vgl. dazu Dudek (1980).

sind die stärksten und brutalsten Jungen bei den Mädchen am beliebtesten und werden nicht selten von ihnen bewundert. Mädchen sind auch begehrte Zuschauer bei den Prügeleien der Jungen, die häufig ihnen zu Ehren stattfinden.

In ein kritisches Stadium gerät diese geforderte demonstrative Männlichkeit, wenn halbwüchsige Jungen eine sehr junge Lehrerin bekommen. "Sie wollen Fräulein[1] sein, Sie sind doch bloß ein Mädchen!", qualifizierte mich G. zu Beginn meiner Lehrertätigkeit ab. Es fällt ihm schwer, mich als Autoritätsperson für voll zu nehmen, wo ich doch offensichtlich zu dem unterlegeneren Geschlecht der "Weiber" gehöre. Und er läßt mich seine Geringschätzung ziemlich lange in rüder und aggressiver Manier spüren. Meine Anordnungen überhört er und möchte auch nicht, daß die anderen Schüler sie befolgen. Wo er kann, untergräbt er meine Autorität bei den anderen Schülern, was ihm nicht schwerfällt, da er notfalls mit körperlicher Gewalt - er ist der stärkste Schüler der Klasse - seinen mir entgegengesetzten Vorstellungen Geltung verschafft. Praktikantinnen und junge Kolleginnen berichten mir über ähnliche Erlebnisse, die sogar soweit gehen können, daß sie von den halbwüchsigen Schülern auf den Hintern geschlagen werden. Die Schüler spielen ihnen gegenüber den Macker. In diesem Alter (zwischen 12 und 14 Jahren) befinden sich die Jungen in einer Identitätskrise, die sie in innere Unsicherheit versetzt. Kindliche Anlehnungsbedürfnisse müssen verdrängt werden, denn die Übernahme der Männerrolle verbietet weiche Gefühle. Ihre Aggressivität gegenüber Frauen dient der Abwehr nicht mehr erlaubter Regungen, und sie wird um so größer sein, je stärker sie durch die weibliche Ausstrahlung der Lehrerinnen gefährdet wird. Gleichzeitig bereitet sie sie auf die zukünftige Überlegenheit ihres Männerstatus vor, der ihnen ihrer Meinung nach zurecht

---

1) In Frankfurt mundartlich für Lehrerin

zusteht.[1] Später, wenn die Jungen sich ihrer Rolle als Mann sicherer geworden sind, kann sich ihr Verhalten gegenüber Lehrerinnen verändern. Sie übernehmen dann nicht selten eine gönnerhafte Beschützerrolle.

Der Zwang zur Männlichkeit verbindet sich mit dem in unserer Gesellschaft allgemein geltenden Konkurrenzprinzip, nach dem derjenige sich Respekt und Geltung verschafft, der die anderen besiegt. Jeder Junge, der in diese Subkultur hineingeboren ist, ist gezwungen, sich zu schlagen. Er wird von anderen angegriffen und wehrt sich entweder seiner Haut oder ist gezwungen, ständig das Feld zu räumen. Sonderschüler sind oft besonders große Schläger[2], weil es für sie nicht anders möglich ist, sich Anerkennung und Geltung in ihrer Klasse zu verschaffen. Wenn sie sich schon nicht in der schulischen Leistungshierarchie einen geachteten Platz verschaffen können, so doch wenigstens in der Kraft- und Prügelhierarchie.

An ihren Vätern haben sie gesehen, daß körperliche Überlegenheit Macht verleiht und Privilegien verschafft.[3] So erlebt man häufig, daß Schüler andere, ihnen unterlegene, dazu zwingen, ihnen Geld mitzubringen oder Erledigungen für sie zu machen; überhaupt gilt das Recht des Stärkeren.

Auch hier machen sich Altersunterschiede bemerkbar. Kleinere Jungen schlagen sich häufiger, weil noch nicht feststeht, wer welchen Platz in der Schlaghierarchie einnehmen wird. Körperliche Entwicklungen (schnelles Wachstum z.B.) sorgen

---

1) Ausländische Schüler stellen hier ein besonderes Problem dar, besonders wenn sie aus extrem männerzentrierten Gesellschaften stammen. Damit möchte ich mich im Rahmen dieser Arbeit aber nicht beschäftigen.

2) Es gibt allerdings auch recht häufig den Gegentypus, den Unterworfenen, Geschlagenen, denjenigen, der sich nicht zur Wehr setzen kann.

3) Gewaltsame Auseinandersetzungen als geeignetes Mittel zur Lösung von Konflikten wird Kindern und Jugendlichen nicht nur in der Familie demonstriert. Sie sind in der Welt, in der wir leben, durchaus überall an der Tagesordnung, im Gegensatz zu friedlichen Lösungen.

auch noch häufig für eine Kräfteumverteilung. Größere Jungen haben meistens schon eine bestimmte Position inne. Lediglich wenn ein neuer Schüler in die Klasse kommt, setzt eine neue Prügelphase ein, bis geklärt ist, wie der neue einzuschätzen ist. Unter Mädchen finden ebenfalls handgreifliche Rivalitätskämpfe statt. Bei jüngeren Schülern schlagen sich auch noch Jungen mit Mädchen, was später fast völlig aufhört. Schüler, deren Führungsposition unbestritten ist, schlagen sich nur noch selten. Sie werden von den anderen als Autorität geachtet und dürfen bei Streitfragen den Schiedsrichter spielen. Meist haben sie ein paar jüngere Kinder als Schützlinge und greifen ein, wenn diese angegriffen werden.

Noch eine weitere Funktion hat das Schlagen für die Kinder, und auch hier übernehmen sie nur das Verhalten der Erwachsenen, nämlich die Funktion der Abreaktion. Wie der Vater zu Hause herumbrüllt, wenn er Ärger bei der Arbeit hatte und wie die Mutter schimpft und schlägt, weil sie unter den ökonomischen und familiären Belastungen manchmal fast zusammenbricht, so lassen auch die Schüler ihre Wut über irgendetwas an Schwächeren aus. Und sie durchschauen oft diesen Mechanismus und berichten freimütig darüber: "Immer wenn ich über meine Mutter Wut hab', ärger' ich meine kleinen Geschwister", erzählt J., und P. berichtet: "Als ich neulich vom Rektor ausgeschimpft wurde, bin ich danach auf den Schulhof und hab' den ersten verprügelt, der mir unter die Finger kam."

Auf den letzten Seiten wurden aggressive Verhaltensweisen von Sonderschülern beschrieben, wie sie der Lehrer tagtäglich in der Schule erlebt. Es handelt sich dabei jedoch um ganz 'normale', jedenfalls nicht außergewöhnliche Umgangsformen der Kinder untereinander, die sie, indem sie in ihre Subkultur hineinwachsen, einfach von älteren Kindern und Erwachsenen übernommen haben. Es findet lediglich ein Prozeß der Anpassung an die im subproletarischen Milieu üblichen Verkehrsformen statt.[1]

---

1) Wodurch diese bedingt sind, wurde in Kapitel 3.2. versucht, darzulegen.

Den Lehrern aus der Mittelschicht sind diese Umgangsformen fremd; Kinder ihrer Schicht werden dazu erzogen, ihre Impulse zu kontrollieren und Aggressivität nicht ungehemmt nach außen dringen zu lassen. Sie prügeln sich nicht, sondern 'schlagen' sich gegenseitig im Leistungswettbewerb; Eltern strafen auch nicht so häufig mit Schlägen, sondern mit Liebesentzug, einer sehr subtilen und noch wirksameren Form der Aggression. Kinder und Erwachsene der Mittel- und Unterschicht verleihen ihrer Aggression in unterschiedlicher Weise Ausdruck. Für den Sonderschullehrer verliert ein Großteil der Aggressivität seiner Kinder ihren befremdlichen und moralisch verwerflichen Charakter, wenn er sie als Anpassung an nicht sonderlich humane Lebens- und Arbeitsbedingungen begreift.

Damit will ich aber keineswegs die Schwierigkeiten bagatellisieren, die sich ergeben, wenn Schüler und Lehrer aus verschiedenen Subkulturen aufeinandertreffen. Denn wenn auch in den Familien der Schüler genau so wie in denjenigen der Lehrer die Kommunikation im Grunde hierarchisch organisiert war, hier wie dort die Eltern die Stärkeren waren und die Kinder zur Unterordnung gezwungen, so unterscheiden sich jedoch die Formen des Gehorchenmüssens ganz erheblich. Danach aber richtet sich die Konformitätsorientierung der Kinder in der Schule. Wie bereits mehrfach erwähnt, sehen sich die Lehrer in der Sonderschule Schülern gegenüber, deren Sozialisation extrem machtorientiert verlaufen ist. Viele dieser Kinder haben von frühester Kindheit an gelernt, daß es nur Angreifer und Opfer gibt, und daß derjenige, der nicht angreift, schwach ist und Angst hat. Die Kluft zwischen schichtspezifisch ausgeprägten familiären Kommunikations- und Interaktionsmustern scheint mir in der Sonderschule besonders groß. Die Schüler aus (sub)proletarischem Milieu ordnen sich von außen gesetzten Zwängen (Schule) nur dann unter, wenn Sanktionen und Strafen drohen. Junge Lehrer, die einen sozial-integrativen Unterrichtsstil praktizieren, den Schülern Mit- und Selbstbestimmung einräumen, auf Machtbehauptung ihrerseits und auf Sanktionen verzichten, müssen

notgedrungen scheitern. Ihr Verhalten wird von den Schülern nicht verstanden; es wird als Schwäche und Unfähigkeit sich durchzusetzen interpretiert und wird mit 'Disziplinschwierigkeiten' beantwortet. Nach dem Verständnis der Schüler ist der Lehrer für die Einhaltung von Ruhe und Ordnung verantwortlich, nicht sie selber. Hierher gehört auch ihre Aufforderung an den Lehrer, härter durchzugreifen, zu bestrafen, ja selbst Ohrfeigen zu verteilen.

Hiermit möchte ich natürlich nicht einem autoritären, machtbetonten Unterrichtsstil das Wort reden, ganz davon abgesehen, daß ich viele junge Kollegen aufgrund ihrer eigenen Sozialisation und internalisierter pädagogischer Ansprüche auch für nicht in der Lage halte, einen solchen Unterrichtsstil zu praktizieren. Nur möchte ich versuchen, das Entsetzen, die Trauer und schließlich häufig die Verbitterung über ihre Schüler bei einigen Lehrern abzumildern. Sie kennen zwar aus der pädagogischen Fachliteratur das Phänomen unterschiedlicher Erziehungsstile und ihrer Auswirkungen, reagieren aber häufig mit einer m.E. nicht angemessenen persönlichen Betroffenheit, wenn sie ihm in der Praxis begegnen.

4.2. AGGRESSION ALS SELBSTBEHAUPTUNG IN DER INSTITUTION SCHULE

In ähnlicher Weise wie subkulturell bedingte Umgangsformen werden Verhaltensweisen von Schülern als Aggression eingeschätzt, die m.E. eher Akte der Selbstbehauptung in der und gegen die Institution Schule darstellen, wenn auch außer Frage steht, daß sie z.T. als Angriffe gegen Lehrer, Unterricht und Schulordnung gedacht sind.

In unserem Schulsystem bestehen unterschiedliche Chancen für Lehrer und Schüler, sich im Unterricht einzubringen. Der Lehrer hat das Entscheidungsmonopol im Unterricht: Er entscheidet über die Ziele des Unterrichts, über Mittel und Wege,

sie zu erreichen und über die Bewertung der Schülerleistung. Er entscheidet auch in Konfliktfällen und verhängt Sanktionen. Der Aktionsradius der Schüler ist demgegenüber ungeheuer eingeschränkt: er hat passiv zuzuhören, muß nach Arbeitsanweisungen des Lehrers arbeiten, wird benotet und bestraft nach Ermessen des Lehrers. Es wird deutlich, daß bei einer solchen Unterrichtsorganisation die Schüler ständig zu kurz kommen. Charakteristischerweise spricht der Lehrer während mehr als 2/3 der Unterrichtszeit[1], während sich die 15 - 20 Schüler (in der Sonderschule; sonst wohl mehr) in die restliche Zeit teilen dürfen.

Die geringe Schülerverantwortung im Unterricht, die Nicht-Berücksichtigung abweichender Assoziationen und gedanklicher Nebenwege steht nicht nur im Widerspruch zu offiziellen Lernzielen der Schule wie 'Selbstbestimmung' oder 'Kreativität', sondern führt auch zu problematischen Schülerreaktionen. So stellt der Grundschulreport fest: "Die Kinder können ihre Neugier, ihren Experimentierdrang, einen guten Teil ihrer Energie nicht in sinnvollem Handeln unterbringen und entwickeln als Ausweg Scheinaktivitäten, nämlich übertriebene Bewegungen, Sprunghaftigkeit und Wiederholungszwänge, die sich mit Lustlosigkeit und Apathie abwechseln." (1979, S. 59) Diese zunächst noch harmlosen Reaktionen auf die erzwungene Passivität und starke Lenkung können in Verbindung mit schmerzlichen Kränkungen durch Mißerfolgserlebnisse, wie sie Sonderschüler erleben, leicht eine Entfremdung von schulischen Verhaltensstandards und schließlich deren offensive Ablehnung bewirken.

Darüberhinaus zeichnet sich der Unterricht meist durch extreme Erfahrungsarmut aus. Lernen in der Schule hat wenig mit natürlichen Lernsituationen außerhalb zu tun, wie z.B. in der Familie, auf der Straße, im Spiel mit anderen Kindern

---

1) Vgl. dazu Tausch und Tausch (1970)

etc.[1] Gegenüber dem wirklichen Leben ist das Leben und Lernen in der Schule eher ärmlich und wenig anregend. Mich wundert nicht, daß Schüler sich in der Schule langweilen oder Widerstand leisten gegen realitätsferne Zumutungen.

Zu den genannten kommen noch weitere Beschränkungen: die motorische Bewegungsfreiheit der Schüler im Klassenraum ist weitgehend eingeschränkt. Nur bestimmte Bewegungen werden geduldet bzw. erzwungen, nämlich Sitzen oder ruhiges Gehen. Rennen oder Liegen sind nicht vorgesehen und werden meist unterbunden. Auch ist genau festgelegt, wer sich wann wo aufhalten darf, bzw. aufhalten muß. Das Klassenzimmer wird in den Pausen abgeschlossen, nur der Schulhof steht den Schülern in der Pause zur Verfügung, aber auch nur dann; während der Schulstunde darf ihn kein Schüler benutzen. Das Lehrerzimmer soll in der Regel von Schülern nicht betreten werden, meist sorgt ein Schnappschloß dafür, daß Schüler nicht unbefugt eintreten können. Ebenso dürfen andere Räume, z.B. Turnhallen, Musikzimmer, Handarbeitsräume, Fest- oder Filmräume nie von einzelnen Schülern oder Schülergruppen ohne Aufsicht betreten werden. An vielen Schulen ist selbst die Benutzung der Toiletten streng geregelt. Die Kontaktmöglichkeiten der Schüler werden ebenfalls reglementiert. Es werden während der Unterrichtszeit nur formalisierte Interaktionen und Sprechakte zugelassen; Privatgespräche sind verpönt, häufig herrscht totales Sprechverbot. Heimliche kommunikative Gesten oder Interaktionen, wie z.B. sich zuwinken, Fratzen schneiden, Briefchen schreiben werden unterdrückt. Überhaupt ist Privatheit in der Schule untersagt. Der Lehrer hat zu jeder Zeit das Recht, das Kind

---

1) Vgl. dazu das sehr schöne, anschauliche Buch von John Holt, Wie Kinder lernen, 1971. In einer Seminargruppe versuchten wir uns zu erinnern, wann wir im Leben mit Interesse und Einsatzbereitschaft gelernt hatten. Es zeigte sich, daß die Anlässe unseres Lerninteresses meist außerhalb der Schule lagen und mit Schulfächern wenig zu tun hatten. Wenn wir uns trotzdem schulisches Wissen begeistert angeeignet hatten, geschah es oft um einer bestimmten geschätzten oder geliebten Lehrperson wegen, die dieses Fach vertrat.

anzusprechen oder es zu einem bestimmten Verhalten zu veranlassen. Das Kind hat in der Schule keine Möglichkeit, sich dem Zugriff des Lehrers zu entziehen. Selbst in die Toiletten dringt die aufsichtführende Lehrperson ein, wenn sie der Meinung ist, der Schüler habe sich dort über Gebühr lange aufgehalten.

Mir scheint, daß unser Blick für die Alltäglichkeit der Unterdrückung in der Schule schon recht abgestumpft ist; sicherlich ein Ergebnis der eigenen langjährigen Schulerfahrung, die uns das, was in der Schule täglich passiert, als selbstverständlich, als normal hinnehmen läßt. Wir vergessen dabei, daß wir durch die Anpassung an die Schule unserer eigenen Entfremdung zugestimmt haben.[1)]

Angesichts schulischer Unterdrückung nimmt es nicht wunder, daß einige Autoren Schulen mit totalen Institutionen vergleichen.[2)]

Die Schüler suchen nach Möglichkeiten des Überlebens in der Institution Schule; dem Zwang zur Unterwerfung setzen sie ihren Protest entgegen, der sich je nach Alter, Herkunftsmilieu und Schultyp verschiedenartig äußert. In diesen sogenannten Disziplinproblemen sehe ich einen wenn auch von ihnen unbegriffenen Versuch der Schüler, sich einen Rest an Autonomie und Selbstbestimmung zu wahren. Sie entwickeln, wie es Zinnecker (1978) in Anlehnung an Goffman und dessen Analyse totaler Institutionen (1973) nennt, ein Unterleben, eine Art subversiver Schülersubkultur. Den ihnen aufgezwungenen institutionellen Regelungen setzen sie ihre eigenen Situationsdefinitionen und alternativen Handlungs-

---

1) Ihre Sensibilität bewahrt haben sich oft literarische Bearbeitungen schulischer Erlebnisse. Sie beschreiben in der Regel Angst und Schrecken der Schule oder Streiche und Heldentaten wider die Lehrer. Vgl. z.B. die Zusammenstellung von M. Gregor-Dellin, Deutsche Schulzeit, 1979

2) Vgl. z.B. Heinze (1980), Rockemer (1976)

strategien entgegen. Statt sich an schulische Normen anzupassen und sich unterzuordnen, versuchen sie diese zu unterlaufen. Ihr Hauptkampffeld ist dabei die Störung schulischer Routineabläufe. Dabei reicht die Skala der Gegenstrategien - je nach persönlicher Eigenart und Sanktionsgewalt des Schultyps - von harmlosen Formen, wie z.B. die Maske des interessierten Zuhörers aufsetzen bis hin zu solch massiven Störungen, daß Unterrichten unmöglich wird. In Gymnasien werden die für den Unterricht weniger bedrohlichen und für den Schüler weniger folgenreichen Überlebensstrategien vorherrschen, wie z.B. das Mogeln, die symbolische Abreaktion, wie Schimpfen über den Lehrer und die Schule, heimlich irgendwelchen Nebenbeschäftigungen nachgehen, z.B. Bücher lesen unter der Bank oder Schiffe versenken spielen. Allenfalls werden den Lehrern Streiche gespielt, wobei die 'Schuldigen' nicht ausmachbar sind. Die Oberstufe der Hauptschule und die Sonderschule befinden sich wohl eher am anderen Ende der Skala. Hier herrscht, wie Fend (1976) es nennt, der 'Rowdyfaktor' vor. Hauptschüler und Sonderschüler haben nichts mehr zu verlieren, die Anpassung an schulische Regelsysteme bringt für sie kaum noch Vorteile. Die Rolle des Störers oder Rebells genießt hingegen noch ein gewisses Ansehen. Immerhin müssen Rebellen Mut, Unerschrockenheit und oft körperliche Kräfte aufbringen, um diese Rolle zu erfüllen. Wenn schon nicht in der offiziellen leistungsorientierten Schulhierarchie, so können sie doch im Rahmen des inoffiziellen Schülerunterlebens einen hohen Status erringen und persönliches Selbstbewußtsein erlangen.

Im Rahmen dieser Überlebensstrategien gegen schulische Zwänge sind m.E. sehr viele aggressive Verhaltensweisen von Schülern angesiedelt. Sie ereignen sich im Unterricht, in der Klasse, im Schulgebäude, im Pausenhof oder in der unmittelbaren Nachbarschaft der Schule. Sie richten sich gegen Lehrer, Mitschüler und schulische Einrichtungen. Im Unterricht werden die Schüler gezwungen, auf engstem Raum stundenlang diszipliniert mitzuarbeiten. Sie sind mit den zahlreichen Akti-

vitäten ihrer Mitschüler konfrontiert, ohne darauf nach eigenem Dafürhalten reagieren zu dürfen. Der Schulvormittag ist auch für die Schüler voller Störungen: Sie werden unterbrochen inmitten einer Tätigkeit und müssen aufhören damit, sie müssen auf langsamere Schüler oder Arbeitsmaterial warten, sie werden abgelenkt im dichten Miteinander im Klassenzimmer, Konkurrenzsituationen verängstigen oder verärgern sie. Ihrem Unmut dürfen sie jedoch nicht offen Ausdruck verleihen. So verwenden sie heimliche Taktiken, die nicht sprachlicher Natur sind.

Die Schüler sind sich ihrer Taktiken durchaus bewußt, wie eine Untersuchung in einer 7. Hauptschulklasse zeigt[1] (Heinze-Prause/Heinze 1974). Sie beschreiben freimütig ihre Störmanöver[2]:

Dem Nachbarn ...
- das Bein stellen, wenn er aufsteht,
- den Stuhl wegziehen,
- verkloppen,
- beim Reden stören,
- auf den Fuß treten,
- die Tasche verstecken,
- falsch vorsagen,
- die Hose bemalen,
- Knoten in den Ärmel machen,
- das Buch auf den Kopf schlagen,
- die Jacke (Schultasche, Füller) klauen,
- Reißzwecken auf den Stuhl legen,
- Kaugummi auf die Bank kleben,
- eine runterhauen,

---

1) Man muß sicherlich einen Unterschied hinsichtlich des Bewußtseinsgrades zwischen jüngeren und älteren Schülern machen; die jüngeren wenden ihre Störmanöver sicherlich zum größten Teil unbewußt an.

2) Sie sollen hier in voller Länge zitiert werden, weil mir scheint, daß die Aufstellung den befragten Schülern besser gelungen ist, als sie mir gelingen könnte.

- mit dem Nachbarn spielen (Kartenspielen, Schiffchen versenken, Stadt-Land-Fluß spielen),
- sich mit dem Nachbarn unterhalten,
- den Nachbarn petzen (kneifen),
- beißen,
- an den Haaren ziehen,
- mit dem Zirkel stechen,
- vom Stuhl werfen,
- mit einer Nadel pieken,
- an der Nase ziehen,
- dem anderen in den Arsch treten,
- die Nachbarin abschlecken,
- mit Absicht vom Stuhl fallen,
- zum Wasserstein laufen,
- während des Unterrichts reden,
- während des Unterrichts an den Papierkorb gehen,
- dazwischenrufen,
- wie verrückt melden,
- Briefchen schreiben,
- leise zusammen summen oder singen,
- mit Gummi schießen,
- die Bänke wegschieben,
- mit Papier in der Klasse rumwerfen,
- den anderen die Bilder zerreißen,
- auf die Bänke stellen,
- die Hefte in der Klasse herumschmeißen,
- in der Klasse herumlaufen,
- mit dem Schwamm (Kreide) herumwerfen,
- aus dem Fenster gucken,
- Hausaufgaben machen,
- Stinkbomben werfen,
- Niespulver verstreuen,
- auf die Toilette gehen,
- herumkritzeln,
- Herzen malen und verschicken.

Diese Taktiken erfüllen für die Schüler verschiedene Aufgaben. Sie wehren sich damit gegen die passive Schülerrolle, den

lehrerzentrierten Verbalunterricht, gegen die erzwungene Ruhe, das Stillsitzen und gegen die ständige Disziplinierung. Und sie wollen Abwechslung, sich unterhalten, ihren Spaß haben.[1] Wenn man sie nach den Gründen für ihr Verhalten fragt, geben sie in der Regel an, daß der Unterricht langweilig sei, sie nicht interessiere oder ihnen keinen Spaß mache.[2] Das scheint mir eine ziemlich plausible Erklärung, denn jeder Lehrer weiß aus Erfahrung, daß die größten Störer sehr konzentriert mitarbeiten, wenn sie ein Thema oder Arbeitsvorhaben besonders anspricht.

Fällt es den jüngeren Schülern in erster Linie schwer, die passive Schülerrolle zu übernehmen und ihre Motorik und Impulse in Schach zu halten, so stören größere Schüler durchaus im vollen Bewußtsein der Sinnlosigkeit schulischen Lernens (Zitat eines Schülers der 8. Klasse: "Wozu sollen wir das alles lernen, wir von der Sonderschule bekommen ja sowieso keine Stelle"), ganz davon abgesehen, daß alle bereits eine negative Lerngeschichte hinter sich haben und ihre Beziehung zum Lernen ohnehin recht problematisch ist.

Neben den Mitschülern ist der Lehrer Hauptangriffsziel von Schüleraggression im Unterricht. Für die Schüler ist er der Repräsentant der herrschenden Schulordnung und wird als solcher angegriffen, selbst wenn die Schüler ihn persönlich sympathisch finden. Er wird beschimpft, absichtlich geärgert, seinen Anordnungen wird nicht Folge geleistet, sein Unterricht wird gestört. Richtet sich die Aggression

---

1) Charakteristischerweise erzählen Erwachsene fast nur Streiche und Störmanöver, wenn sie über ihre Schulzeit befragt werden. Interessante Lerninhalte werden demgegenüber kaum erwähnt. Streiche, die man dem Lehrer oder Mitschülern spielte, werden besser im Gedächtnis gespeichert, sie sind wohl eindrucksvoller als der normale Unterricht.

2) Vgl. Heinze 1980.
Als ich meiner Klasse wieder einmal Vorhaltungen wegen ihres undisziplinierten Verhaltens machte, wies mich eine Schülerin empört zurecht: "Sie machen hier dauernd, was Sie wollen; das interessiert uns doch gar nicht. Nehmen Sie doch endlich mal was durch, was uns interessiert."

der jüngeren Schüler noch unmittelbar und lautstark gegen die Person des Lehrers, so verlegen sich die älteren Schüler mehr auf die Mißachtung institutioneller Regeln, die sie durch den Lehrer vertreten glauben. Sie unterlaufen die Schulordnung, indem sie während der Pausen den Schulhof verlassen, zu spät in den Unterricht zurückkommen, den Unterricht verlassen, um zu rauchen, Hausaufgaben verweigern, u.ä.m. Häufig entwickelt sich eine regelrechte Antischulkultur, in der derjenige am meisten Anerkennung findet, der am häufigsten und kühnsten schulische Regeln verletzt.

In diesen bewußten Regelverletzungen sehe ich auch eine Provokation der Lehrer als Erwachsene. Sie sind ein Versuch der Jugendlichen, sich Unabhängigkeit gegenüber der Lehrerdominanz zu verschaffen, die Selbstbehauptung des Erwachsenen zu erringen gegenüber der kindlichen Abhängigkeit und dem Gehorsam. In diesem Prozeß der Loslösung von schulischen Normvorstellungen verliert der Lehrer als Autoritätsperson immer mehr an Bedeutung. Die Peergroup oder Clique wird zum Rückhalt und dient der Orientierung. Der Lehrer als die personifizierte Repräsentanz schulischen Zwangs wird zur Zielscheibe von Schülerattacken. Er wird provoziert durch lässige Kleidung und Umgangsformen, durch Ignorieren von Anweisungen, Desinteresse oder offene 'Frechheit' und 'Unverschämtheit'. Dies alles geschieht jedoch meistens nur, um den Klasenkameraden zu imponieren, um zu zeigen, daß man sich nichts mehr sagen läßt. Wenn das Publikum fehlt, d.h. wenn man mit einem Schüler alleine spricht, verwandelt sich der größte Rüpel wieder in ein freundliches, aufgeschlossenes Kind. Dieses aggressive Imponiergehabe ist nicht auf Jungen beschränkt, Mädchen halten durchaus mit.

Lehrer lassen sich durch unehrerbietiges Verhalten von Schülern und offene Regelverletzungen leicht provozieren. Sie bestehen um so nachdrücklicher auf der Einhaltung schulischer Normen, geben dadurch jedoch häufig nur den Auftakt zu einem täglichen zermürbenden Kleinkrieg, aus dem sie nicht

unbedingt als Sieger hervorgehen. Oft werden nach einem langen Kampf nicht legitimierte Tätigkeiten zugestanden, so z.B. Kaugummikauen oder Essen während der Stunde, die Jacken anbehalten u.ä.m. Manche Aufsässigkeit bzw. Aggressivität von Schülern erbt der Lehrer sozusagen von seinen Vorgängern. Die Erfahrungen, die sie bei anderen Lehrern oder in anderen Schulen gemacht haben, übertragen sie auch auf den neuen Lehrer und die neue Klasse. Der 14jährige K. war bereits von zwei Schulen wegen Disziplinstörungen verwiesen worden, als er in meine Klasse kam. Er befand sich in einem Zustand permanenter Selbstverteidigung gegen Angriffe, die gar nicht stattfanden. Er glaubte es sich erkämpfen und ertrotzen zu müssen, wenn er während der Stunde mit Klassenkameraden oder mit mir reden, wenn er hinausgehen oder zum Klo wollte. Er suchte bei den harmlosesten Anlässen Streit, bis er schließlich begriff, daß keiner ihn an den von ihm gewählten Aktivitäten hindern würde.

Verläßt der Lehrer das Klassenzimmer, bricht - übrigens nicht nur in der Sonderschule - das Chaos aus. Es finden regelrechte Schlachten statt; nasse Schwämme und Kreidestücke werden als Wurfgeschosse benutzt, Tische und Stühle fallen um; Mäppchen, Ranzen, Lineale werden zu Waffen, es wird getobt und sich geprügelt. Diese Ausbrüche von Aggression werden von den Schülern oft ausgesprochen lustbetont erlebt; allerdings schlagen sie auch leicht in Ernst um.

Daß der Pausenhof in jeder Pause zum Kampfplatz wird, hat sich wohl inzwischen herumgesprochen; daß sein kasernenhofmäßiges Äußeres mit dazu beiträgt wohl auch. Immerhin gehen einige Schulen inzwischen dazu über, den Pausenhof anregungsreicher zu gestalten, sodaß die Schüler dort noch etwas anderes machen können als sich zu prügeln. In der Pause erfährt der Kampf gegen schulische Ordnungsvorstellungen noch eine Steigerung. Die Unbotmäßigkeiten gegenüber den aufsichtsführenden Lehrern nehmen zu; es kommt zu offenen Demonstrationen fehlender Ehrerbietung. Schüler schlendern

mit brennenden Zigaretten an den Lehrern vorbei, spielen verbotene Spiele oder dringen auf verbotenes Territorium vor. Manche Schüler sind geradezu darauf spezialisiert, sich in den Pausen in den Lehrern ihre Opfer zu suchen.

Als Abreaktion nach langem Stillhalten und frustrierendem Ertragen von Langeweile im Unterricht erscheint mir auch das mutwillige Zerstören von schulischen Einrichtungsgegenständen. Dabei machen die Schüler oft nicht bei der Schule halt; sie beziehen auch die nähere Umgebung der Schule mit ein. Sie werfen Erde in offene Fenster in der Nachbarschaft, beschmutzen Bettwäsche, die zum Lüften in den Fenstern liegt, zerstören Gärten, stehlen in Läden der Umgebung.

Die beschriebenen Formen der Schüleraggression sind m.E. Resultate der Auseinandersetzung der Schüler mit der institutionellen Zwangssituation. Die Gewalt, die ihnen täglich in der Schule angetan wird, geben sie weiter. Sie nimmt nicht selten bedrohliche und gemeine Formen an, vor allem wenn sie sich gegen Außenseiter in der Klasse richtet oder gegen Lehrer, die sich nicht zur Wehr setzen können. Kurzschlüssig erscheint mir jedoch die Folgerung, daß das aggressive Verhalten der Schüler lediglich Ausdruck ihrer familiären Erziehung ist und die Lehrer deren Opfer. Ebenso verkürzt erscheint mir auch die Rechtfertigung autoritären Lehrerverhaltens aufgrund der machtorientierten familiären Erziehungspraxis der Eltern unserer Schüler. Allzu schnell gerät der Lehrer damit in den Teufelskreis von Unterdrückung und Disziplinierung der Schüler und deren verstärktem Widerstand dagegen. Diesen fatalen Kampf um die Macht hat der Sonderschullehrer von vornherein verloren. Stehen den Lehrern weiterführender Schulformen noch mächtige Disziplinierungsmittel zur Verfügung, nämlich Drohung mit schlechten Noten, Versagen, Abstieg und Schulverweis, so erweisen sich die Sonderschüler als unangreifbar angesichts dieser traditionellen Disziplinierungsmittel. Man kann ihnen nicht mit Abstieg drohen, da sie ohnehin nichts zu verlieren haben.

4.3. AGGRESSIVITÄT ALS AUSDRUCK PSYCHISCHER STÖRUNG

Habe ich bisher Aggressivitätsformen beschrieben, die eher als Ausdruck subkulturell geprägten sozialen Umgangs miteinander und mit der Institution Schule, denn als Ergebnis fehlgelaufener Eltern-Kind-Interaktion zu begreifen sind, so will ich im folgenden weitaus schwerwiegendere - wenn auch nicht so häufige - und in manchen Fällen fast pathologisch zu nennende Formen aggressiven Verhaltens darstellen.

Ich möchte hier eine Unterscheidung treffen zwischen zwei Formen psychischer Fehlentwicklung, wobei eine strikte Trennung zwischen beiden allerdings kaum durchzuführen ist. Beide Formen finden sich bei Sonderschülern als Folgeerscheinung gestörter Eltern-Kind-Beziehung. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Schwere der Störung und des Zeitpunkts, zu dem sie erfolgte. Für beide Formen psychischer Fehlentwicklung ist erhöhte Aggressivität ein Symptom. Ich möchte hier unterscheiden zwischen neurotisch bedingter Aggressivität und solcher aufgrund primärnarzißtischer Störungen.

Aggressivität aufgrund primärnarzißtischer Schädigungen findet sich bei Kindern, deren Objektbeziehungen schon von den ersten Lebensmonaten an extrem gestört waren. Diese Kinder erfuhren zeit ihres Lebens nur Härte, Grausamkeit oder inkonsistentes Verhalten von Seiten ihrer Bezugspersonen. Sie wurden Opfer des negativen Extrems subproletarischer Kindheitserfahrungen, nicht erwünscht, abgelehnt von Geburt an, geprügelt und mißhandelt oder herumgeschoben in Erziehungsheimen, ohne jemals beständige Zuneigung und Zärtlichkeit erfahren zu haben.

Kinder mit neurotisch-aggressivem Verhalten haben die Chance gehabt, stabile und zum Teil liebevolle Beziehungen zu ihren Erziehungspersonen eingehen zu können. Der Aufbau ihrer Persönlichkeit ist bereits weiter fortgeschritten,

eine Differenzierung zwischen Es, Ich und Überich hat stattgefunden. Jedoch aufgrund inadäquater Anforderungen der Eltern an das Kind wird dessen Ich ständig überlastet. Es kämpft gegen andrängende Triebbedürfnisse, deren Erfüllung die Eltern (und Lehrer) verboten haben auf der einen Seite, gegen ein rigides Überich, das bei einer Übertretung der elterlichen Gebote schwere Schuldgefühle auslöst, auf der anderen Seite. Diese innerpsychischen Konflikte, die das Ich des Kindes nicht zu lösen vermag, verursachen schließlich unerträgliche Spannungen, die sich in aggressiven Ausbrüchen Luft verschaffen. Jedoch anstatt Erleichterung zu bringen, verursacht das aggressive Verhalten oft erneute Schuld- und Angstgefühle, und der neurotische circulus-vitiosus beginnt aufs Neue.

Aggressivität ist nur ein Ausdruck unter vielen für innerpsychische neurotische Konflikte. Andere Symptome bei Schulkindern sind z.B. Stottern, Schreibkrämpfe, Lernversagen, Einnässen u.ä.m.[1] In unserem Zusammenhang ist es jedoch wichtig zu wissen, daß hinter aggressivem Schülerverhalten ebenfalls innerpsychische Konflikte stecken können.

Beispiele:

1. Der Unterricht in der 4./5. Klasse (Vorpubertät) mündet oft in sexuelle Themen. Die Kinder zeigen ein kaum zu befriedigendes Interesse, sie fragen immer wieder nach sexuellen Sachverhalten, spielen sexuell gefärbte Spiele und schmücken die Klasse mit Bildern nackter Menschen und pornographischen Inschriften. Nachdem am Anfang dieser Entwicklung noch alles, was mit Sexualität zu tun hatte, mit lauten Schreien, Quietschen und Ausrufen (das sagt man nicht, das ist Schweinerei) abgewehrt wurde, haben sich jetzt die Kinder beruhigt und spielen bzw. erörtern sexuelle Themen entspannt und lustvoll. Nur N. zeigt immer noch ein extremes

---

1) Vgl. dazu die sehr detaillierte Aufstellung bei Singer 1970.

Verhalten. Sein Protest und Geschrei fielen zu Beginn nicht so auf; umso mehr jetzt, wo sich die anderen Kinder beruhigt haben. Sobald die Gespräche im Unterricht eine sexuelle Färbung annehmen, gerät N. außer sich, rennt in der Klasse herum, schlägt seine Mitschüler und versucht sie umzuwerfen. Er schlägt auf die anderen Kinder ein mit Gegenständen und attackiert sie schließlich mit dem Zeigestock. Dabei scheint er blindwütig, allen Spielen und Gesprächen verschlossen und nicht bereit, zuzuhören oder mitzumachen. Versucht die Lehrerin ein Einzelgespräch mit N., rennt er davon. Im übrigen ist N. ein freundlicher und keineswegs aggressiver Schüler, der kaum Erziehungsschwierigkeiten bereitet. Elternbesuche und ein Elternabend über Sexualkundeunterricht machen der Lehrerin N.'s Verhalten verständlich. In N.'s Familie ist Sexualität ein tabuisiertes Thema und "nichts für Kinder". Die Eltern zeigen sich den Kindern nur vollständig bekleidet und schließen sich ein, wenn sie baden. N. selber badet nur in Badehose. Alles, was mit Sexualität zu tun hat, ist in den Augen der Eltern Schweinerei, und nach ihrer Meinung interessieren sich ihre Kinder auch gar nicht dafür. Für N. ergibt sich im Unterricht der Konflikt zwischen Triebwünschen und strengem Überich. Für ihn ist Sexualität ein hochinteressantes Thema, schon weil es zu Hause totgeschwiegen wird, zugleich aber verboten und mit Angst- und Schuldgefühlen belastet. Seiner widerstreitenden Gefühle versucht N. Herr zu werden, indem er seine Mitschüler angreift und straft.

2. R. ist ein recht ruhiger, eher zurückhaltender Schüler. Aber von Zeit zu Zeit ist er schlecht gelaunt und unzufrieden; dann greift er Mitschüler und Lehrer so lange an, bis er von diesen Prügel bezieht bzw. gestraft wird. Aber im Gegensatz zu seiner schlechten Laune vorher wirkt R. jetzt eher zufrieden, auch wenn die Prügel seiner Mitschüler hart ausfallen. R. bleibt jetzt wieder eine Zeit lang unauffällig. R.'s Eltern erziehen ihre fünf Kinder recht streng, wenn auch nicht lieblos. Besonders der Vater legt Wert darauf, daß seine Kinder immer "anständig" sind. Sie müssen immer die Wahrheit sagen,

immer pünktlich sein, sie dürfen nicht stehlen, auch nicht naschen, die Hausaufgaben werden streng kontrolliert, die Kinder dürfen sich nicht schmutzig machen. Wenn R. gegen die strengen häuslichen Normen verstößt, plagen ihn unerträgliche Schuldgefühle. Er provoziert dann Lehrer und Mitschüler so lange, bis sie ihn bestrafen. Erst wenn seine unbewußten Strafbedürfnisse befriedigt sind, verspürt er Entlastung von seinen Schuldgefühlen.[1)]

3. H. war ein recht guter Schüler. Jedoch war seine Mitarbeit im Unterricht sehr wechselhaft. An manchen Tagen arbeitete er ruhig und ausgeglichen; an anderen Tagen störte er den Unterricht durch Reinsprechen, Nachäffen der Lehrerin und Mitschüler und durch Produzieren lauter Geräusche (Schlagen auf den Tisch, Rücken mit Stühlen) etc. Trat die Lehrerin an seine Bank, um mit ihm zu reden, so flüchtete er quer durch die Klasse, stellte sich mit finsterer Miene an die Wand und schmollte für den Rest der Stunde. Manchmal war es möglich, durch Scherze seine düstere Stimmung aufzulockern. Oft aber steigerte sie sich, er brach in lautes Schreien und Weinen aus, warf Stühle um, die ihm im Wege standen, fegte Bücher und Hefte von den Tischen und schlug wahllos auf seine Mitschüler ein. Häufig endete ein solcher Affektausbruch, indem H. sich auf den Fußboden warf und hemmungslos weinte. An anderen Tagen wiederum war H. sehr anlehnungsbedürftig, nahm die Hand der Lehrerin, streichelte sie und erfüllte jede ihrer Bitten und Aufforderungen. Wurde H. selber angegriffen, so wehrte er sich kaum. Er schlug wild um sich, warf sich dann aber auf den Boden und strampelte und brach in Weinen aus. Er galt als feige bei seinen Mitschülern.

H.'s Lebensgeschichte und seine jetzige Situation in der Familie erklärten sein ambivalentes Verhalten und seine aggressiven Ausbrüche. H. wurde unehelich geboren, sein leiblicher

---

1) Zum unbewußten Strafbedürfnis vgl. auch Aichhorn (1959), Zulliger (1969).

Vater verschwand während der Schwangerschaft. H. wuchs bei der Großmutter auf, seine Mutter kümmerte sich nicht um ihn. Sie heiratete zwei Jahre nach H.'s Geburt seinen jetzigen Stiefvater; ein Bruder wurde geboren. Nachdem H. vier Jahre bei der alleinstehenden Großmutter gewohnt hatte, wurde er von der Mutter - gegen den Protest der Großmutter - in ihren Haushalt genommen. Bald darauf wurde ein zweiter Bruder geboren, dann ein dritter. Der Stiefvater lehnte H. ab, ebenso die Mutter, trotz gegenteiliger Beteuerung. Die Geschwister wurden vorgezogen.

H. hatte vier Jahre lang seine Großmutter, die sehr an ihm hing, völlig für sich gehabt. Jetzt mußte er die Mutter mit dem Vater und drei Geschwistern teilen, die ihm offensichtlich vorgezogen wurden. Er hatte seine Mutter gern, wurde aber immer wieder von ihr zurückgewiesen. Libidinöse und feindselige Gefühle gegen die Mutter bestanden in H. unvermittelt nebeneinander. Dazu kam noch der Neid auf seine Geschwister. Die psychischen Belastungen waren für H. zu groß; seine soziale Entwicklung war blockiert, er verharrte bei infantil anmutenden Verhaltensweisen wie Weinen, Sich-auf-den-Boden-werfen und Um-sich-schlagen. In der Schule wurde H.'s ungelöster Konflikt ständig reaktiviert durch eine Lehrerin, die im Alter seiner Mutter gleich war, und durch die ständige Anwesenheit einer Schar von Rivalen, die die Lehrerin vermeintlich vorzog.

4. Über W. möchte ich ausführlicher berichten, weil er während eines Zeitraums von nahezu zwei Jahren seinen Konflikt offenbarte und durchlebte, bis er ihn schließlich löste. W. unterrichtete ich vom 3. bis zum 5. Schuljahr. Er war zu dieser Zeit neun bis elf Jahre alt.

Auch W. zeigte ein ähnlich oszillierendes Verhalten wie H., eine ständige Ambivalenz von Anlehnungs- und Liebesbedürftigkeit auf der einen Seite und starker Ablehnung und Aggressionsbereitschaft auf der anderen Seite. Hinzu kam aber bei W. - wie ich glaube - noch eine tiefe ödipale Fixierung an die Mutter. Erst nachdem ich W. ein halbes Jahr lang unterrichtet hatte

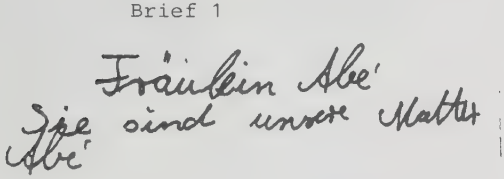
und ständig seinem mir unbegreiflichen wechselhaften Verhalten ausgesetzt war, hatte W. genug Vertrauen gefaßt, um seinen inneren Konflikt zu offenbaren.

W. schrieb mir Briefe, die man wohl "Liebesbriefe" nennen muß. Er schrieb jeden Tag viele Briefe, länger als ein Jahr.

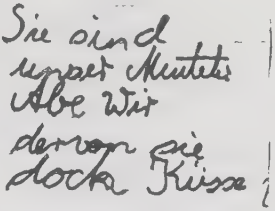
Auch W. war vorehelich, blieb aber bei der Mutter. Erst in seinem fünften Lebensjahr bekam W. einen Rivalen bei der Mutter, seinen späteren Stiefvater. Geschwister wurden geboren. W. scheint die gewaltsame Vertreibung durch den Stiefvater nicht überwunden zu haben.

Die ersten Briefe W.'s bringen die Gleichsetzung von Mutter und Lehrerin zum Ausdruck.[1] Daraus leitet W. die Berechtigung ab, mich küssen zu dürfen.

Brief 1



Brief 2



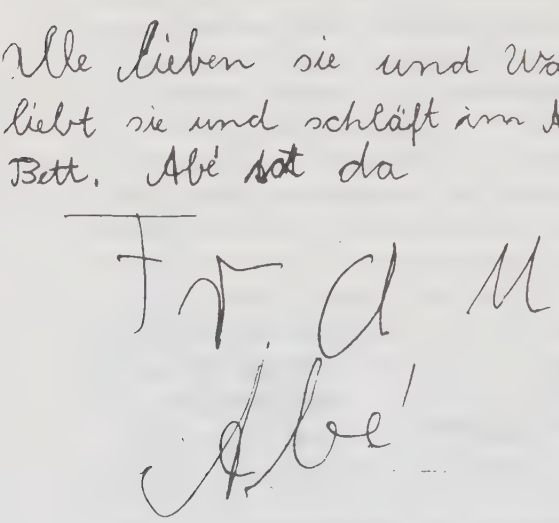
Ich nahm W.'s Briefe während der Unterrichtsstunden entgegen - er legte sie meist auf mein Pult - ohne sie zunächst zu lesen, um den Fortgang der Stunde nicht zu stören. W. bestand aber meistens darauf, daß ich sie sofort las. Er rief immerzu: "Haben Sie ihn gelesen?" "Lesen Sie ihn doch!" und beteiligte sich erst wieder am Unterricht, wenn ich seine Briefe gelesen hatte. Ich bedankte mich für die Briefe mit einem Lächeln. Er wurde dann meist verlegen und legte verschämt den Kopf auf die Bank. Er erhob ihn aber bald wieder und beteiligte sich dann aufgeschlossen und entspannt am Unterricht. Da ich auf

---

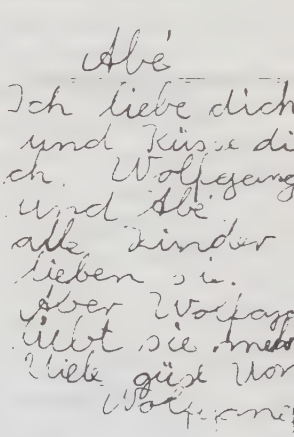
1) Ich gebe hier nur eine kleine Auswahl von W.'s Briefen wider. Es waren mehrere hundert Briefe, die sich in ihrer jeweils vorherrschenden Thematik jedoch stark ähnelten.

seine Briefe nicht mit Mißbilligung reagierte, wurde W. immer kühner, was ihren Inhalt anbetraf, und zeigte sie auch stolz den Klassenkameraden. Brief 3 und 4 schreibt W. noch als Mitglied der Klasse. Er hat noch nicht den Mut, mir als einzelner gegenüberzutreten. Er hebt sich aber bereits von der Klasse ab, indem er beteuert, mich mehr zu lieben als die anderen.

Brief 3

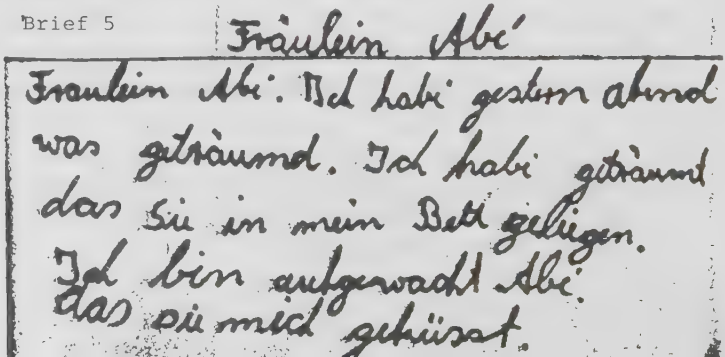

Alle lieben sie und Wolfgang liebt sie und schläft im Abé Bett. Abé sot da

Brief 4


Abé
Ich liebe dich und küsse dich. Wolfgang und Abé alle Kinder lieben sie. aber Wolfgang

Brief 5 und 6 schreibt W. als einzelner. In Brief 5 kleidet er seine Wünsche noch in einen Traum; über die Bedeutung von Brief 6 bin ich mir nicht ganz im klaren. Möglicherweise meint W., daß er erst dann geliebt würde, wenn er tot wäre. Vielleicht drücken sich in diesem Brief auch seine nach innen gewendeten Mordphantasien gegen die Mutter aus (vgl. dazu Brief 8)

Brief 5


Fräulein Abé
Fraulein Abé. Ich habe gestern abend was geträumt. Ich habe geträumt das sie in mein Bett gelegen. Ich bin aufgewacht Abé. das sie mich gehürat

Brief 6

10. Februar 1968
Ich Küss sie und liever
Abé ich liebe sie W[illegible] a
ist tott und Abé küsst
mich

In Brief 7 äußert W. den Wunsch, mich zu heiraten. Fast jedes kleine Kind möchte zu irgendeiner Zeit den Vater bzw. die Mutter heiraten. Meist taucht dieser Wunsch im Alter von 4 bis 6 Jahren auf und verschwindet mit der Lösung des Ödipuskonfliktes und dem Zuwachs an Realitätserkenntnis in der Latenzzeit. Für W. blieb dieser Wunsch ungemildert erhalten. Sein Ich befindet sich noch auf einer infantilen, nicht-realitätsangepaßten Stufe, was die Beziehung zu seiner Mutter anbelangt. Davon zeugt auch Brief 8, der G. in seine Heiratspläne miteinbezieht.

Brief 7

Fräulein Abé
lieben sie mich noch.
Ich liebe sie noch.
wenn ich schon groß bin
heirate ich dich Abé
viele grüß Abé

Brief 8

Abe

Ich kann ihre Brüsse
sehen. Sie sehen so
schön aus. wenn ich groß
bin und Günter heiraten
wir sie Abé

Du süße Mädchen

Ich weiss nicht was ich
zu dir sagen kann

ich liebe dich so lang
bis du tot bist

Du süße

Brief 9

Ilse Abé

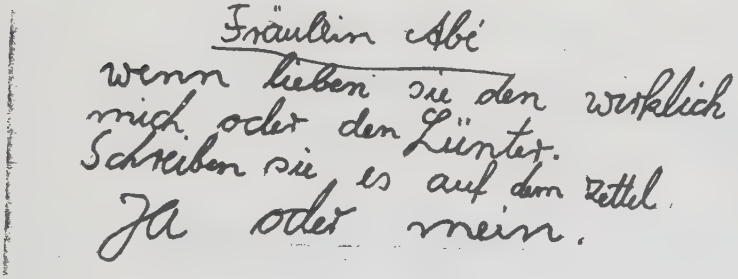
Ich liebe sie, warum
lieben sie mich nicht Abé
Nein oder ja Abé, schrei-
bens sie auf den Zettel

viele grüße Ilse

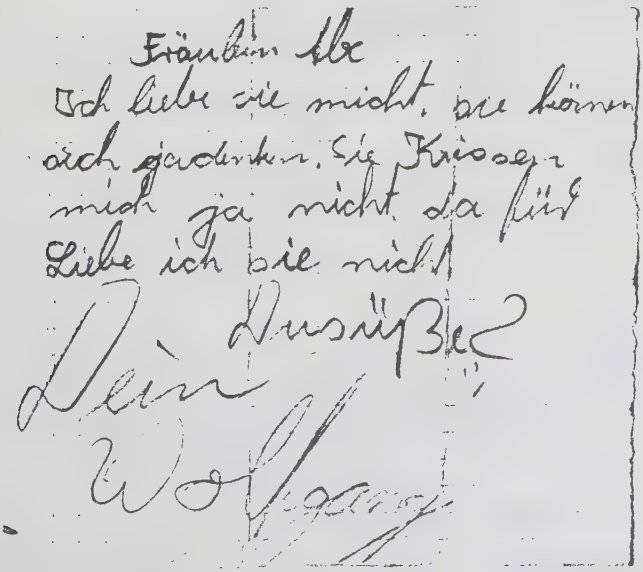
Eschersheimerturm

Bis zu diesem Zeitpunkt hatte mir W. seine Briefe gegeben, ohne Antwort zu erwarten. Offensichtlich wurde er zunächst gedrängt, seine abgewehrten Wünsche frei auszusprechen. In der folgenden Zeit hoffte er jedoch auf Resonanz. So nahmen seine Briefe jetzt einen fragenden Charakter an. Er wollte wissen, ob ich ihn liebe (Brief 9) oder einen anderen Schüler der Klasse (Brief 10). Gleichzeitig äußerte er auch die Enttäuschung über mein Verhalten (Brief 11) und die Eifersucht auf seine Rivalen in der Klasse (Brief 12, 13).

Brief 10


Fräulein Abé
wenn lieben sie den wirklich
mich oder den Günter.
Schreiben sie es auf den Zettel.
Ja oder nein.

Brief 11


Fräulein Abe
Ich liebe sie nicht. sie können
sich gedenken. Sie Krissen
mich ja nicht da für
Liebe ich sie nicht
Auf Wiedersehen
Dein
Wolfgang

Brief 12

Sie können Abe auch den
Günter lieben. Ich spräche
mit sie in der Pause,
Ich weiss. Das sie nur
den Günter liebe und
mich nicht lieben. Abe!

Sie können auch
den Günter und
die ander zwei Leute
lieben. Ich schreibe
keine Briefe mehr

~~Sie sind so blöd~~
~~[illegible]~~

Sie lieben mich nicht
ich liebe liebe
mich sie auch nicht!

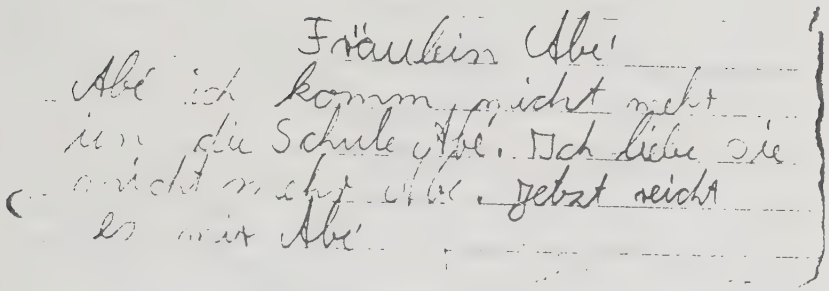
Brief 13

Abe

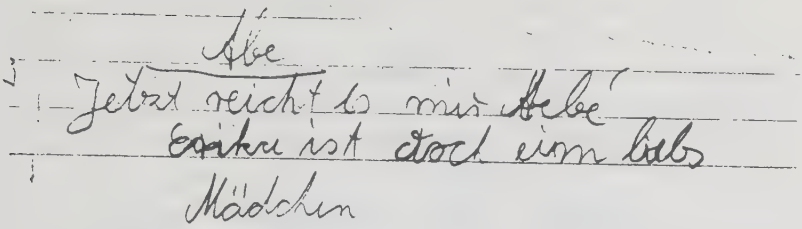
Sie sind doff isch
liebe sie nicht sie
können nur den Günter
küssen Abe

Er drohte mir, nicht mehr in die Schule zu kommen und versuchte, mich eifersüchtig zu machen (Brief 14, 15).

Brief 14



Brief 15



W. hatte während der ganzen Zeit dieser "Korrespondenz" sein ambivalentes Verhalten mir gegenüber nicht aufgegeben. Während er mir in seinen Briefen seine Liebe beteuerte, war er zur gleichen Zeit äußerst unfreundlich und aggressiv; an den Tagen jedoch, an denen er bitterböse Briefe schrieb, konnte er gleichzeitig besonders freundlich und anlehnungsbedürftig sein. Seine drängenden Fragen, ob ich ihn liebe, versuchte ich zunächst zu umgehen mit der Antwort, daß ich alle Kinder der Klasse sehr gern hätte. Aber er gab sich damit nicht zufrieden. Schließlich antwortete ich ihm mit 'ja'. An Tagen, an denen W. besonders unleidlich war, versuchte ich - an seine Freundschaft appellierend - ihn zu freundlicherem Verhalten zu veranlassen. Zu dieser intellektuellen Bewältigung der Situation durch Gespräche war W. allerdings noch nicht in der Lage. Er kicherte los und verbarg seinen Kopf in seinen Armen. Durch mein Verhalten während des Unterrichts gab ich W. zu verstehen, daß meine Zuneigung zu ihm auch an seinen 'schlimmen' Tagen nicht aufhörte. In zunehmendem Maße wurden W.'s Briefe von sexueller Thematik beherrscht (Brief 16, 17).

Brief 16

Fräulein Abe
Bitte ziehen
sie sich
aus.
Wir ~~t~~ wollen
Sie kussen
Küssen als gebrauchten
~~Jd~~ und ich
und Jenny

Brief 17

Liebe süße Abe
Wenn sie heiraten heirate ich
sie. Dann gehen wir nach hause.
~~Kus~~ und ~~us~~ Küssen uns
~~an~~ und ziehen uns aus.
Wolfgang liebt sie.
Dann Fiegen wir uns.

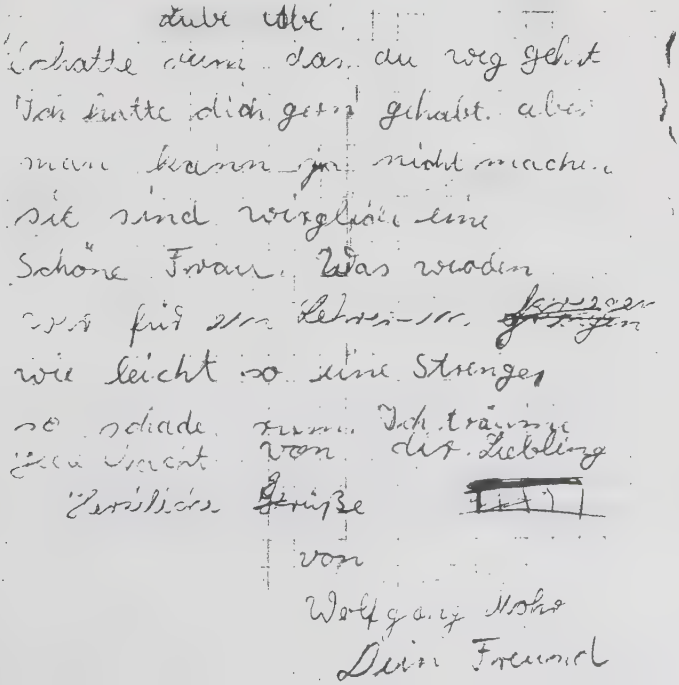
Du~~se~~ süße Abe
Du süß Abe
Ich liebe dich
wirklich

In zahlreichen Gesprächen versuchte ich, W. ein realitätsgerechtes Bewußtsein vom Charakter unserer Beziehung zu vermitteln. Ich erzählte ihm, daß ich bereits einen Freund in meinem Alter hätte, daß ich zu alt für ihn wäre, daß er sich ein Mädchen in seinem Alter aussuchen würde u.ä.m.

Ohne mir hier die Rolle eines Psychoanalytikers anmaßen zu wollen, scheint es mir doch, daß W. durch mich seinen Ödipuskonflikt reaktivierte. In "intakten" Familien gehört es zu den historischen Funktionen des Vaters, diesen Komplex durch Einführung des Realitätsprinzips abzubauen. Im Falle W.'s hat sich der Stiefvater, der sich selbst auch nicht als W.'s richtiger Vater begreift, dieser Funktion entzogen. Damit wurde ich notwendig in eine Doppelrolle gegenüber W. gedrängt. Ich mußte sowohl gleichsam die Rolle der "liebenden Mutter" als auch die des verbietenden, mächtigen Vaters übernehmen.

Es gelang W., mit seinem Konflikt fertig zu werden (Brief 18, 19). Nach fast zwei Jahren, die ich ihn unterrichtet hatte, und eineinhalb Jahren des Briefeschreibens hörten seine aggressiven Ausbrüche langsam auf.

Brief 18



Brief 19

Liebe Abe

Liebe Abe warum gehst
du von mir weg
schade das du von
Weg gehst, ich haber es ja
ein gesehen das ich die
Nicht heiraten kann.
Und ich werde dich
~~mich~~ nicht mehr sehen.
Ich gebe meine Straße
an achtung.

W. [redacted]

Ich wohne an der
Jolsteinerstraße 23

~~Abe~~ kannst du mir
deine Adresse geben.

Besonders erwähnenswert scheint mir noch, daß W. in seinem letzten Brief mit dem Namen seines Stiefvaters unterschreibt, was er bisher noch nie getan hatte. Vielleicht ist das ein Anzeichen dafür, daß er bereit ist, sich auch mit diesem zu versöhnen.

Die im letzten Teil aufgeführten Formen aggressiven Verhaltens haben ihre Ursache in der familiären Situation des Kindes, in seiner konflikthaften Beziehung zu Eltern und Geschwistern. Es ist hier Belastungen ausgesetzt, die sein Ich zu meistern nicht in der Lage ist. Die im Widerstreit zwischen starken Triebwünschen, Überichforderungen und der Realität auftretenden Affekte überrennen das Ich und brechen sich Bahn. Die Situation in der Schule, die in vielem an die häuslichen Konflikte erinnert, zwingt das Kind zur ständigen Wiederholung des Familiendramas. Reaktionen, die völlig inadäquat erscheinen, offenbaren auf diesem Hintergrund ihren tieferen Sinn.

Ähnlich einzuschätzen sind die Ausbrüche neurotischer Aggression bei Kindern, die ihre Ursache in der Angst haben. Die Institution Schule weist Strukturen auf, die die Entstehung von Angst begünstigen. Winkel (1976) gibt in seiner Schrift "Der gestörte Unterricht" eine Übersicht über die verschiedenen Formen von Angst, die ihre Entstehung einer repressiven, leistungs- und konkurrenzorientierten Schule verdanken.

"1. Die Angst vor schlechten Zensuren, dem Sitzenbleiben, dem dropping-out und dem Schulversagen (Schullaufbahnangst)

2. Die Angst, etwas nicht lernen oder leisten zu können, nicht zu begreifen, überfordert zu sein, in Prüfungen zu versagen usw. (Lern- und Leistungsangst)

3. Die Angst, vor dem Lehrer und den Mitschülern bloßgestellt zu werden, sich lächerlich zu machen oder Prestige zu verlieren (Stigmatisierungsangst)

4. Die Angst, allein zu sein, auf sonstige Hilfen, Personen und Zusprüche verzichten zu müssen bzw. einen bedrohlichen Verlust zu erleiden (Trennungsangst)

5. Die Angst vor Strafen, Repressalien und Ungerechtigkeiten (Strafangst)

6. Die Angst vor bestimmten Personen, z.B. vor dem Rektor, einem Lehrer, einem Mitschüler oder einer Clique (Personenangst)

7. Die Angst vor bestimmten Konflikten, etwa sich auflehnen wollen, aber nicht mucken dürfen (Konfliktangst)
8. Die Angst vor der Schule als Institution, in der hierarchische Herrschaftsstrukturen walten und deren Größe und Unüberschaubarkeit den einzelnen anonymisiert bzw. wie in einem Rattenkäfig aggressiv auflädt (Institutionsangst)
9. Die Angst vor der Angst, die auf einen zukommen wird und phobische Zustände hervorruft (Neurotische Angst)" (S. 58f.)

Aufkommende Angst versetzt das Kind in innere Erregung, verursacht unangenehme Spannungszustände, qualvolle Unruhe und das Gefühl von Bedrohtsein. Das Kind versucht der inneren Spannung zu entfliehen, sie abzureagieren. Es liegt auf der Hand, daß es sich dabei solcher Verhaltensweisen bedient, die ihm seine Sozialisationserfahrungen nahelegen.

So wird der Lehrer oft Zeuge diffus-aggressiver Ausbrüche, deren Ursachen er sich zunächst nicht erklären kann und die auch scheinbar nichts mit der aktuellen Situation zu tun haben. Sie werden erst verständlich, wenn der Lehrer die dahinter verborgene Angst zu entdecken in der Lage ist.

Beispiele:

1. Der sonst friedfertige R. wird oft kurz vor der großen Pause mürrisch und reizbar. Dann bedarf es eines geringen Anstoßes, um bei ihm einen Wutanfall zu provozieren. Fragen nach den Gründen vermag er nicht zu beantworten, und aus der Klassensituation ist nicht ersichtlich, warum R. sich so verhält. Dank seiner hartnäckigen Nachforschungen enthüllen sich dem Lehrer schließlich die angst- und aggressionsauslösenden Faktoren von R.'s Verhalten. Er begegnet in der Pause oft einem Schüler aus einer höheren Klasse, der sich einen Spaß daraus macht, ihn zu quälen. Die Angst vor der Pause versetzt R. in Spannung, die er durch aggressives Verhalten zu lindern versucht.

2. Die kleine, zarte K. fängt manchmal an zu schreien, gerät

außer sich, fegt die Hefte von der Bank und wirft den Füller auf die Erde. Sie trampelt mit den Füßen und schluchzt zuletzt herzerweichend. Lange wird der Anlaß für ihre Ausbrüche nicht durchschaut. Schließlich begreift der Lehrer den Zusammenhang: er fordert gewöhnlich die Kinder auf, eine Reihe im Schreibheft frei zu lassen, wenn ein neuer Text aufgeschrieben wird. Aber K. hat eine strenge Pflegemutter; sie verbietet, daß im Heft Platz verschwendet wird, und K. hat Angst vor der häuslichen Szene.

Angst ist m.E. eine der häufigsten Ursachen für aggressives Verhalten, aber nicht nur - wie soeben beschrieben - Angst vor konkreten Personen, sondern vor allem die Angst zu versagen, etwas nicht zu schaffen, Angst davor, das ohnehin durch die Regelschule immer wieder verletzte Selbstwertgefühl aufs neue gefährdet zu sehen. So reagieren Kinder oft aggressiv und schlagen sofort zu, wenn ein Mitschüler sie kritisiert, sich ein Lachen erlaubt während sie vorlesen, oder ein anderer die Aufgabe besser gelöst hat als sie. Viele können nicht verlieren, ohne wütend zu werden und auf die Gewinner einzuschlagen. Sie müssen immer die ersten sein, die aufgerufen werden oder der Lehrer muß sofort zu ihnen kommen, wenn sie ihn rufen. Sie zerreißen ihre Hefte, wenn der erste Satz nicht auf Anhieb gelingt oder zerbrechen den Füller vor Wut, wenn ein Klecks ins Heft gelangt ist. Das Ich dieser Kinder ist durch chronische Mißerfolgserlebnisse und Überforderungen dermaßen geschwächt, daß es durch die geringsten Frustrationserlebnisse und die dadurch ausgelösten Angst- und Unsicherheitsgefühle total überschwemmt wird und auftretende Probleme nicht mehr konstruktiv zu lösen vermag. Nur wenn der Lehrer diese verborgenen Ängste erkennt, ist er in der Lage, die aggressiven Ausbrüche vieler Kinder zu verstehen.

Auch in anderen Schulformen ist Angst eine alltägliche Erscheinung. Jedoch wird sie dort von den Kindern meist in anderer als aggressiver Form ausagiert. Schulische Ängste können sich äußern in extremer Gehemmtheit (auch in der Sonderschule),

Nervosität, vegetativen Störungen wie Erbrechen, Magen- und Kopfschmerzen u.ä. Symptomen. Für die Lehrer sind solche Kinder meist unauffällig, keine Belastung für den Unterricht. Sie haben die Chance - falls ihre Eltern einsichtig sind - zu einer Erziehungsberatung oder zu einem Psychologen gebracht zu werden, der vielleicht ihnen oder ihren Eltern helfen kann. Das Schicksal derjenigen, die aufgrund ihrer Lebensumstände ihre Angst aggressiv ausagieren, ist jedoch meist die Sonderschule. Un diese kann nicht für sich in Anspruch nehmen, alle Schülerängste überflüssig zu machen.

Besondere Beachtung verdienen auch diejenigen Kinder, die unfähig sind, ihre Aggressionen nach außen zu wenden, sondern sie statt dessen gegen sich selbst richten. Sie stören nicht den Unterricht und laufen daher Gefahr, nicht gebührend beachtet zu werden.[1] Aber ihre psychische Gesundheit scheint mir noch weit mehr gefährdet als diejenige der aggressiv-ausagierenden Kinder, und sie benötigen die Zuwendung des Lehrers dringender als jene.

A. fällt im Unterricht nicht auf, er ist still, in sich gekehrt, nachdenklich. Er liest in Büchern oder sinnt. Von Zeit zu Zeit überrascht er die Lehrerin durch Fragen, die man bei einem elfjährigen Kind nicht vermuten würde. Die Lehrerin versucht A. aufzumuntern, aber es gelingt ihr nicht immer. A. wirkt oft sehr depressiv. Auf Ausflügen zeichnet sich A. durch äußerste Waghalsigkeit aus; im Schwimmbad will er ständig vom 7- oder 10-Meterbrett springen. Bei Ausflügen turnt er halsbrecherisch auf Burgruinen herum und versetzt die Lehrerin in Angst und Schrecken.

Schließlich beginnt A. zu zeichnen; er zeichnet tagelang Kreuze auf Gräbern, Friedhöfe, Galgen, Schlachten, Eroberungen von Ritterburgen, bei denen viele Kämpfer von der Burgmauer herunter-

---

1) Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die steigende Rate der Kinderselbstmorde in der BRD.

fallen, brennende Hochhäuser, Menschen stürzen sich aus den obersten Stockwerken. Und A. erkundigt sich immer wieder, was passiert, wenn man aus dem Klassenfenster (3. Stock) herausspringt, wenn man sich aus dem obersten Stockwerk eines Hochhauses herunterstürzt, wenn man sich auf die Eisenbahnschienen legt u.ä.m. Die Lehrerin ist bestürzt über A.'s immer wiederkehrende Fragen und äußert Teilnahme und Interesse an A. Er will wissen, was die Lehrerin machen würde, wenn er, A., aus dem Fenster fiele, ob die Lehrerin traurig wäre, wenn er tot wäre. A. erzählt Alpträume, die von Mord und Tod handeln.

Die Anamnese ergibt: A. wurde unehelich geboren; die Mutter, sehr jung, wurde von den strengen Großeltern von zu Hause rausgeworfen. Da die Mutter jedoch arbeiten gehen muß, erklärt sich die Großmutter schließlich bereit, auf A., den sie ablehnt, aufzupassen. Sie behauptet, mit dem wilden Jungen nicht fertig zu werden, fesselt ihn an Möbelstücke und schlägt ihn viel. Die Mutter ist ambivalent. Einesteils mag sie A. sehr gerne und möchte ihn nicht hergeben, andererseits macht sie ihn auch verantwortlich für ihr verpfuschtes Leben. Schließlich wird A. in ein Heim geschickt. Die Mutter lernt den jetzigen Stiefvater von A. kennen, heiratet ihn und bekommt ziemlich schnell hintereinander zwei Kinder. Nach ungefähr vier Jahren wird A. aus dem Heim zurückgeholt. Der Stiefvater hat nicht viel für den Jungen übrig und zieht seine eigenen Kinder vor. Die Mutter klagt über Schwierigkeiten, die A. ihr macht (er näßt ein, stiehlt häufig). A. hingegen hängt sehr an seiner Mutter, sie spielt eine große Rolle in seinen Gefühlen.

Seit seiner Geburt hat A. die nahezu totale Ablehnung seiner Person erfahren. Sein leiblicher Vater hatte sich davon gemacht, die Großeltern stellten sich gegen ihn und seine Mutter schwankte zwischen Zuneigung und Ablehnung. Die Heimunterbringung schließlich muß A. als völlige Zurückstoßung seiner Person erlebt haben. Ein Kind, das kaum Liebe erfahren hat, kann sich selber schwerlich als liebenswert empfinden und

eine positive Beziehung zu sich als Person entwickeln. A. hat starke Gefühlsbindungen an seine Mutter; so wagt er nicht, seine anklagenden aggressiven Regungen gegen sie zu richten aus Angst, seine einzige Stütze zu verlieren. Statt dessen produziert er starke Selbstaggressionen, die bis zu Selbstmordgedanken gehen.

Ich sprach mit A.'s Mutter über meine Beobachtungen. Sie zeigte sich einsichtig und besuchte mit A. eine Erziehungsberatungsstelle. Er geht jetzt regelmäßig zur Therapiestunde. Dort erfährt er Anleitung, seine Konflikte in symbolischer Form aufzuarbeiten. Er bastelt Puppen, die er zum Fenster hinauswirft; er erfindet Hörspiele, bei denen es um Mord geht. Er spricht jetzt viel mit mir und ist schon manchmal lustig und ausgelassen.

Aggressionsformen aufgrund primärnarzißtischer Störungen unterscheiden sich nicht grundsätzlich von solchen neurotischer Art. Ihnen liegen ebenfalls Störungen der Objektbeziehungen zugrunde; allerdings erfolgten diese zu einem früheren Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung und waren weitaus gravierender als diejenigen, die zu neurotischer Aggression führten. Sie beruhen auf mangelhaft entwickelten Bindungsfähigkeiten, diese wiederum sind Ergebnis fehlender Bindungsmöglichkeiten. Aichhorn schreibt über die Gruppe der "Aggressiven" in seinem Heim: "Die Eltern lebten untereinander in Haß und Zwietracht, Schimpf- und Raufszenen standen auf der Tagesordnung ... Alle waren lieblos behandelt worden, hatten unter unvernünftiger Strenge und Brutalität zu leiden gehabt. Bei keinem der Kinder war das Zärtlichkeitsbedürfnis befriedigt worden ... Alle waren fürchterlich geprügelt worden, prügelten wieder und griffen dort an, wo sie sich als die Stärkeren fühlten. In allen Fällen war die Entwicklung der starken Haßkomponente ganz deutlich zu verfolgen" (1959, S. 148).

Diese Kinder sind die Hauptleidtragenden subproletarischer Lebens- und Arbeitsbedingungen. Die Eltern, ständig an der

Grenze des psychischen oder physischen Zusammenbruchs, ständig in wirtschaftlicher Not lebend, sind selber unfähig, dem Kind die zu seiner Entwicklung nötige emotionale Unterstützung zukommen zu lassen. Auf den Kindern als den schwächsten Gliedern häuft sich das ganze psychische Elend dieser Schicht. Nur auf diesem Hintergrund werden ihre für Mittelschichtangehörige bizarr und erschreckend erscheinenden Verhaltensweisen verständlich.

Solche Kinder sind nicht in der Lage, sich emotional mit anderen Kindern oder Erwachsenen zu identifizieren. Da sie keine wechselseitigen liebevollen Gefühlsbindungen erlebt haben, sind sie auch nicht bereit, anderen zuliebe ihre egozentrischen Ziele aufzugeben. Beziehungen zu Erwachsenen sind von Haß und Mißtrauen durchdrungen. Schwächere werden von ihnen oft gequält und mißhandelt, ohne daß man an ihnen das geringste Zeichen von Mitgefühl wahrnehmen könnte; Stärkere werden gefürchtet und gemieden.

In ihrer sozialen Entwicklung befinden sie sich auf dem Stand sehr kleiner Kinder, d.h. sie haben kaum Kontrolle über ihre Impulse, sind unfähig, auf Befriedigung zu warten und Frustrationen zu ertragen. Ihre Gewissensbildung erfolgte - wenn überhaupt - nur sehr mangelhaft.

So konnte z.B. der kleine N. (10 Jahre) kein Geld irgendwo liegen sehen, ohne es wegzunehmen. Von einem Schüler bekam ich 50 Pfennige für die Klassenkasse und steckte sie unvorsichtigerweise nicht sofort in die dafür vorgesehene Dose im verschlossenen Schreibtisch. Sie lagen kaum eine Minute unbeobachtet, als N. das Klassenzimmer verließ unter dem Vorwand, auf's Klo zu müssen. Nach fünf Minuten betrat er wieder strahlend das Klassenzimmer an einem Babyfläschchen voller Liebesperlen nuckelnd. Er hatte sie sich schnell im benachbarten Laden gekauft. Auf meine Vorwürfe wegen des gestohlenen Geldes zeigte er nicht die leiseste Form von Gewissensbissen, sondern lutschte befriedigt seine Liebesperlen.

Das Ich dieser Kinder ist ebenso mangelhaft entwickelt. Es stellt sich wie bei N. ganz in den Dienst des Es, dessen Triebwünsche es zu befriedigen sucht. Auf Frustrationen, auch wenn sie noch so geringfügig sind und nicht durch menschliches Versagen verursacht, wie z.B. das Zuspätkommen einer Straßenbahn bei einem Ausflug oder ein Regenschauer zu Beginn der Hofpause, reagieren diese Kinder mit ungeheuren Wutausbrüchen und Beschimpfungen des Lehrers, den doch offensichtlich keine Schuld trifft. Rationalen Argumenten ist das Ich dieser Kinder dann nicht zugänglich.

Das Überich dieser Kinder weist zahlreiche Lücken und Defekte auf. Noch vorhandene Überichfragmente zeichnen sich - entsprechend dem elterlichen Sanktionsverhalten gegenüber dem Kind - durch äußerste Grausamkeit aus. Drohende Schuldgefühle müssen vom Kind abgewehrt werden. So bringt es voller Wut und Empörung Ausreden vor, von denen es sich nicht abbringen läßt und die seine Schuld negieren; so verweist es auf andere, die es angestiftet oder angefangen haben oder behauptet, daß alle anderen Kinder es auch so machten. Oder es erklärt, in Notwehr gehandelt zu haben oder angegriffen worden zu sein. Nicht selten finden sich bei solchen Kindern paranoide Interpretationen der Umwelt und Omnipotenzphantasien. Sie sehen sich schließlich als verfolgte Opfer ("die anderen dürfen alles machen, bei denen sagen Sie nichts, nur immer bei mir"), stoßen wilde Drohungen aus und geben sich grausamen Rachephantasien hin. Auch hier sind rationale Erwägungen, Richtigstellen durch den Lehrer, Aufzeigen der wahren Abläufe sinnlos.

Das Ich der Kinder ist zu schwach, notwendige Anforderungen der Realität, Überichforderungen, unvermeidbare Frustrationen, Ängste, Wünsche und Aggressionen, wie sie im normalen Schulalltag auftreten, zu verarbeiten und in Einklang zu bringen. Die Ichkontrollen dieser Kinder brechen bei den geringsten Anforderungen zusammen; sie reagieren dann völlig inadäquat mit diffuser Zerstörungswut und panischem Angriff. Wenn M. mehr als drei "Rechenpäckchen" als Aufgabe an der Tafel er-

scheinen sah, erhob er sich voller Empörung von seinem Platz, schrie laut, daß er das nicht machen würde und steigerte sich oft in solche Wut, daß er Stühle und Tische umwarf.

Gegenüber den Freundschaftsangeboten wohlmeinender Lehrer sind diese Kinder äußerst mißtrauisch. Die Freundlichkeit des Erwachsenen wird zwar ausgenutzt (so hatte N. nicht die geringste Angst, mir mit seinen unrechtmäßig erworbenen Liebesperlen unter die Augen zu treten, da er sich der Straffreiheit sicher war), jedoch jede Bindung heftig abgelehnt. Alle aufkommenden Wünsche nach Anlehnung werden aus Angst vor erneuter Zurückweisung abgewehrt. Oft erleben daher freundliche Lehrer die verstärkte Aggression dieser Kinder, die ständig gegen ihre Anlehnungsbedürfnisse kämpfen.

Redl/Wineman beschreiben solche Kinder in ihrem Buch "Kinder, die hassen" (1970)[1]. Wenn es sich dabei auch um amerikanische Slumkinder handelt, scheint mir doch bei aller Vorsicht des Übertragens amerikanischer Verhältnisse auf deutsche ihre Beschreibung auf einige Sonderschulkinder, vor allem aus Obdachlosenasylen, zum mindesten in Ansätzen zuzutreffen. Sie machen einen Unterschied zwischen neurotischer Aggression und solcher aufgrund massiver früher Schädigungen. "Es ist ein gewaltiger Unterschied, ob ein Kind gelegentlich auf die Frustration aggressiv reagiert, mal die negative Seite seines ambivalenten Gefühls dem Bruder und der Schwester gegenüber enthüllt, oder ob es unter so kompakter Grausamkeit und Vernachlässigung gelitten hat, daß die notwendige (Gegen-)Aggression im Laufe der Zeit sein soziales Anpassungsgefüge zerstört hat. Es ist ein großer Unterschied zwischen dem Kind, dessen Persönlichkeitsstruktur sich noch in einem so guten Zustand befindet, daß es der Hilfe in einer wohlmeinenden Einrichtung zugänglich ist und dem Kind, dessen normale Verhaltenskontrolle durch den Haß bereits zerstört

---

1) Von diesem Buch erschien 1979 eine ungekürzte neue Übersetzung, die ich für besser als die 1970 erschienene halte. Hierin imponieren vor allem die Kap. 3 und 4, in denen Redl/Wineman Ich-Struktur und charakteristische Verhaltensweisen dieser hoch-aggressiven Jungen beschreiben. Ich empfehle die Lektüre dieses Buches jedem Sonderschullehrer; in vielen Beschreibungen wird er seine eigenen Schüler wiedererkennen.

wurde, als es noch abhängig und schwach war, und das in Wirklichkeit nur noch ein hilfloses Aggressions-Bündel ist. Das eine bricht ab und zu mal aus und zeigt in der Schule aggressiven Widerstand oder verrät uns durch seine Fingermalerei tiefsitzende Zerstörungswünsche, das andere scheint jedoch in seiner ungehemmten Aggressivität gleichsam zu versinken. Sein Haß kann sich plötzlich aus dem Bereich des Phantasierens in die unmittelbare Aktivität der rücksichtslosen Zerstörung verwandeln und auch mal das mörderische Licht der blinden Wut aufflackern lassen" (S. 15).

Ein Aggressionsbündel schien mir auch der 10jährige B. zu sein. Er störte fortwährend den Unterricht durch lautes Singen, Schreien, Herumrennen, Schlagen der Klassenkameraden, Wegwerfen und Zerstören von Gegenständen. Schrieb ich etwas an die Tafel, putzte er es weg. B. warf mit Knetmasse, Bleistiften nach mir und den Klassenkameraden. Er verließ das Klassenzimmer und die Schule, wann immer es ihm paßte. Von Zeit zu Zeit öffnete er die Türe zum Klassenzimmer, um Knallkörper hineinzuwerfen oder mit Wasser zu spritzen. Am Unterricht beteiligte sich B. grundsätzlich nicht, außer wenn es ihm Spaß machte wie beim Malen, Basteln oder Rechnen. Zum Schreiben und Lesen fand er sich nur sehr selten bereit und geriet oft in ungeheure Wut, wenn ihm etwas nicht sofort glückte; dann zerstörte er Bücher, Hefte und den Inhalt seines Mäppchens oder schlug auf Klassenkameraden ein.

In der Klasse war B. gefürchtet, da er der Größte und Stärkste war. Jeder, der ihm nicht gehorchte, wurde grausam verprügelt. In seinen Quälereien war B. sehr erfinderisch. Nicht selten jagte er mit einem gezückten Messer oder anderen gefährlichen Waffen schwächere Schüler quer durch die Klasse bis hinauf auf den Klassenschrank. Manche Klassenkameraden kamen nach der Pause zu spät in den Unterricht, weil sie sich draußen irgendwo vor B. versteckt hatten. Häufig zwang er schwächere Kinder unter Androhung von Prügel, ihm Geld mitzubringen. Er selber schien ziemlich schmerzunempfindlich. Bei einem Wutausbruch rutschte er einmal aus und schlug sich den Hinterkopf auf einer harten Kante auf. Obwohl beeindruckt durch das fließende Blut, lachte er

nur über seine Wunde. Es gelang ihm, dem herbeigerufenen Krankenwagen zu entwischen, indem er vorgab, aufs Klo zu müssen.

Auf Ermahnungen und Aufforderungen reagierte B. meist mit wilden Schimpfkanonaden und Drohungen, was er mir alles antun würde. Erregte in der Klasse irgend etwas seinen Unwillen, so schlug er sofort brutal zu. Er bezog jegliches Verhalten seiner Klassenkameraden auf sich und war stets bereit anzugreifen. War er erst einmal verärgert, konnten vernünftige Erklärungen ihn nicht mehr vor einem Wutausbruch bewahren - im Gegenteil, sie schienen diesen nur noch zu verstärken.

Er identifizierte sich mit starken Figuren aus Comic-Heften und beschäftigte sich mit zerstörerischen Fantasien, in die er völlig unverdaute Fernsehsendungen mischte. Er glaubte an seine eigene Unangreifbarkeit und protzte mit seiner Omnipotenz. Sein Sinn für die Realität schien total verzerrt. Vernünftigen Erklärungen war er völlig unzugänglich. Über die Schule, mich und die Mitschüler machte er nur herabwürdigende Bemerkungen.

B. stammte aus einer Familie mit sieben Kindern. Sein Vater war häufig arbeitslos. Seine Mutter versorgte den Haushalt und ging stundenweise putzen. Der Vater kam nie in die Schule und verbat sich Hausbesuche. Einen Kollegen hatte er mit körperlicher Gewalt aus der Wohnung geworfen. Die Mutter erschien einmal in der Schule; sie machte einen völlig abgestumpften Eindruck und schien kaum zu begreifen, was man ihr erzählte. Der Vater trank des öfteren und randalierte dann in der Wohnung; er schlug Frau und Kinder, solange bis die Polizei benachrichtigt wurde und ihn in eine Ausnüchterungszelle brachte. Die vier Jungen der Familie waren in der Nachbarschaft berühmt unter dem Spitznamen die B. Bande. Sie terrorisierten das ganze Viertel, wobei sie offensichtlich vom Vater dazu aufgehetzt wurden. In gleicher Manier und mit Rückendeckung des Vaters traten die Jungen dieser Familie auch in der Schule auf. Von den drei Töchtern zeigte eine ein ähnliches Verhalten wie ihre Brüder. Ich glaube B. war ein solches Kind, wie sie von Redl/Wineman beschrieben werden. Für ihn war jede Situation, die er nicht beherrschte, eine Be-

drohung. Er mußte über die Menschen einer Umgebung Gewalt ausüben können; er befand sich in permanenter Selbstverteidigung gegenüber allem, was von außen kam, befangen im chronischen Mißtrauen und chronischem Haß.

Kinder wie der eben beschriebene B. bereiten, so glaube ich, den Lehrern die meisten Schwierigkeiten. Sie sind emotional kaum zugänglich, immer auf der Hut vor weichen Gefühlsregungen, die sie abhängig von anderen und somit verletzbar machen würden. Ihre brutalen, rücksichtslosen und boshaften Züge rufen bei Lehrern Ablehnung, Angst und häufig auch Abscheu hervor. Sie lassen auch den gutwilligsten und optimistischsten Lehrer an seinen pädagogischen Fähigkeiten zweifeln. Bei diesen Kindern geben Lehrer am ehesten auf. Ihnen droht die Heimeinweisung, die dann häufig auf eine kriminelle Karriere vorbereitet.

4.4. AGGRESSIVES LEHRERVERHALTEN

In diesem Abschnitt soll aufgezeigt werden, daß das Unterrichtsverhalten von Lehrern ebenfalls nicht frei von aggressiven Komponenten ist. Ausgeklammert werden sollen ausgefallene Erscheinungen wie Perversionen oder ausgesprochen sadistische Neigungen mancher Lehrer, wie sie in Romanen häufig beschrieben werden und wie sie anscheinend immer noch existieren, will man den Schulberichten von Freunden und Bekannten Glauben schenken. Aber auch die gängigen aggressiven Akte, die sich Strafen nennen, und denen man noch immer in sehr vielen Klassenzimmern begegnet, sollen hier nicht aufgezählt werden.[1)] Vielmehr soll versucht werden, die Gründe herauszufinden, warum selbst solche Lehrer aggressiv gegen ihre Schüler werden und dann möglicherweise zu den unten genannten Maßnahmen greifen (s. Anmerkung 1), die die Hoch-

---

1) Hiermit sind Maßnahmen gemeint, wie z.B. Anmeckern, Lächerlichmachen, Verspotten, Anschreien, Strafarbeiten geben, in die Ecke stellen, Rausschmeißen, nach Hause schicken, zum Rektor schicken, die Eltern benachrichtigen, an den Haaren ziehen, Knuffen, in den Arm kneifen, einen Ausflug,ein Fest ausfallen lassen, schlechte Noten geben.

schule mit der festen Absicht verlassen haben, bessere Lehrer zu werden, als sie selbst kennengelernt haben und besseren Unterricht zu machen als den selbst erlebten; Lehrer mit progressiven Einstellungen und Ansprüchen, ausgerüstet mit kritischen Einschätzungen der bestehenden Schulpraxis und in festem Glauben daran, daß "progressive Erzieher Kindern und Heranwachsenden das Leben in den allzu repressiven Institutionen unseres Bildungssystems leichter machen (können). Sie können Freiräume erobern, erweitern und verteidigen, sie können sich mit den Schwachen solidarisieren, wo andere zusätzliche Unterdrückung üben, sie können schützen, wo andere terrorisieren, heilen, wo andere kränken, sie können mit Hilfe subversiver Didaktik der List der Vernunft zum Durchbruch verhelfen, wo diese geknebelt wird" (Gottschalch u.a. 1970, Vorwort).

Wie es kommt, daß selbst Lehrer mit solchen Vorsätzen schon nach kurzer Zeit scheitern und ihren Schülern gegenüber ein Verhalten an den Tag legen, das sie selber nie für möglich gehalten hätten, möchte ich mit Hilfe dieser Arbeit herausfinden. Denn ich zähle mich selber zu den Lehrern, die diesen Prozeß am eigenen Leibe miterlebt haben, ohne zunächst zu begreifen, was mit mir geschah.

In den folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf die Analyse der restriktiven schulischen Arbeitsbedingungen, wie ich sie im vorhergehenden Teil dieser Arbeit (3.2.3.2.) versucht habe darzustellen. Denn nur auf diesem Hintergrund ist die Veränderung, die mit den Lehreranfängern vorsichgeht, und die sie psychisch oft kaum verkraften können, verständlich.

Die Analyse der realen Bedingungen der Berufssituation des Lehrers soll helfen, ihm die Ursachen für sein eigenes irrationales und nicht beabsichtigtes Verhalten klar zu machen. Sie soll aber auch die Voraussetzung schaffen zur Entwicklung realistischer Strategien kritischer Lehrerarbeit.

Lehrer werden genau so wie Schüler in der Schule sozialisiert, sie sind Opfer der Institution wie diese. Durch bewußte Maßnah-

men (permanente Überprüfung während der zweiten Ausbildungsphase, Kontrolle durch Seminarleiter, Ausbildungsleiter, Rektor, Schulrat), politische Kontrolle (Radikalenerlaß) und institutionelle "Sachzwänge" werden aus den jungen Lehrern funktionierende Mitglieder der Institution Schule gemacht; sie werden ihr angepaßt. Dies geht bei den Betroffenen - sofern sie mit progressiven Ansprüchen ihre Arbeit beginnen - nicht ohne psychische Brüche vonstatten. Das eigene Selbstverständnis und die Vorstellung vom guten Unterricht prallen auf institutionelle Anforderungen. Der Lehrer wird verunsichert; es stellen sich Angst und Schuldgefühle ein. Diese wiederum sind die Ursache für die unbeabsichtigten, unkontrollierten Aggressionsausbrüche gegen diejenigen, die zwar nicht schuld sind an der psychischen Zwangslage des Lehrers, von denen aber am wenigsten zu befürchten ist.

Es ist kennzeichnend für die Berufssituation des Lehrers, daß er den größten Teil seiner Arbeitszeit mit Kindern verbringt. Für den Lehrer besteht in der Konfrontation mit den noch mangelhaften kindlichen Triebkontrollen die Gefahr der unbewußten Wiederbelebung archaischer Triebwünsche und frühkindlicher Erlebnisdimensionen; gleichzeitig werden eigene Abwehrmechanismen mobilisiert. "Sie kommunizieren...von Unbewußt zu Unbewußt" (Combe 1979, S. 99). Combe sieht darin eine notwendige Voraussetzung für Lehrer, wenn sie Kinder und Jugendliche verstehen wollen.[1)] Jedoch er sieht auch, daß "bei dieser Mobilisierung frühkindlicher Phasen ... Angst und die Neigung zu Dekompensation" entstehen können (Combe 1979, S. 99).

Lehrer und Kinder bringen - geprägt durch ihre je individuell lebensgeschichtlich bedingten Interaktionserfahrungen - in die Unterrichtssituation ihre Vorstellungen vom anderen, Wünsche an ihn und gegenseitige Rollenzuschreibungen ein. Kinder bringen es oft zur wahren Meisterschaft, Lehrer in Beziehungen zu verstricken und Reaktionen zu provozieren, die sie nur mit

---

1) vgl. Combe 1979, S. 99

Erstaunen, oft mit Entsetzen bei sich wahrnehmen, aber nicht verstehen, geschweige denn damit umgehen können.

Für diese Dimensionen der affektiv besetzten Beziehungsstrukturen und emotionalen Verstrickungen im Unterricht ist der Lehrer aber nicht ausgebildet. Weite Bereiche seiner eigenen Persönlichkeit, die im Interaktionsgeschehen mit Kindern angesprochen werden, entziehen sich seiner eigenen Kenntnis. Aufkommende Affekte bedrohen seine Verhaltenskontrolle, machen ihn oft unsicher, hilflos und ängstlich. Sein aggressiver Ausbruch ist dann der Versuch, die irritierende und angstauslösende Interaktion zu beenden, wieder Herr der Lage zu werden und sich in die Sicherheit verschaffende rollenadäquate Lehrer-Schülerbeziehung zu flüchten[1], was ihm jedoch nie gelingen kann, da "vom Organisationstyp der Schule her die personenbezogenen Anteile keineswegs in standardisierten, bürokratischen Rollendefinitionen" aufgehen (Combe 1979, S. 31).

Sonderschullehrer sind der unbewußten Wiederbelebung der eigenen kindlichen Triebkonflikte in besonders starkem Maße ausgesetzt, da sie Kinder unterrichten, die anders als Mittelschichtkinder ihre Trieb- und Impulswünsche wenig beherrschen. Vom Verhalten der jüngeren Schüler, aber auch der Pubertierenden gehen starke Irritationen aus, die die Lehrer nicht selten mit innerer Panik reagieren lassen.

Zu denken wäre etwa an die oft noch ungezügelte Oralität der Kinder (Hineinschlingen von Essen, Futterneid, Herumspielen oder Herumschmieren mit Essen, schlechte Tischmanieren), an ihren andersartigen Umgang mit Schmutz (sich dreckig machen in der Pause, herumschmieren mit Kreide, Farbe, Wasser, Tinte, Filzstiften, unordentlicher Umgang mit Heften, Schulbüchern, Ranzen und Kleidungsstücken), an sexuelle Freizügig-

---

1) Eine Form ebenso irrationaler jedoch nicht aggressiver Durchbrüche wäre etwa das Rausrennen aus der Klasse oder das Weinen vor der Klasse.

keit (Gebrauch von obszönen Schimpfwörtern, Redewendungen, Beschriften von Tafeln und Schulwänden mit pornographischen Inschriften und Bildern, provokative sexuelle Anspielungen dem Lehrer gegenüber), deutliches Zeigen libidinöser Bedürfnisse (in Form von Zärtlichkeitsbedürfnissen, körperlichen Annäherungen, sexuellen Wünschen), ungehemmte Aggressivität und unkontrolliertes, heftiges Ausagieren von normalerweise unterdrückten, verpönten Regungen wie Neid, Eifersucht, Schadenfreude, Gehässigkeit, Grausamkeit und Gemeinheit. Welche kindlichen Verhaltensweisen den Lehrer verunsichern, ist abhängig von seinen eigenen lebensgeschichtlichen Vorerfahrungen, vor allem vom Erziehungsverhalten der eigenen Eltern und deren moralischer Vorschriften, die ihn eigene kindliche konfliktbehaftete Wünsche ins Unbewußte verdrängen ließen.

Die Referendarin Elke B. verbietet "einem Schüler das Kaugummikauen zuerst mit der Begründung, daß es der Direktor verboten habe. 'Deshalb darf ich dir das nicht durchgehen lassen.' Als der Schüler jedoch jetzt offen provozierend weiterkaut, schreit sie ihn an: 'Diese ekelhafte Kaugummikauerei kann ich nicht mehr ertragen' - und wirft ihn aus der Klasse. Während sie vorher das Verbot mit ihrer Abhängigkeit vom Schulleiter begründet hat, wird jetzt deutlich, daß sie es selbst emotional vertritt " (Klapperich/Haaß 1976, S. 42). Dieser irrationale Ausbruch läßt sich sicherlich nur verstehen auf dem Hintergrund von E.'s eigener Erziehung. Manche Lehrer sind von tiefem Widerwillen erfüllt, wenn sich ihnen verschmutzte Kinder zu nähern versuchen.[1)] Ich war erstaunt über eine sonst sehr freundliche Kollegin, die heftig und unwirsch reagierte, als sich bei der Pausenaufsicht ein völlig verdreckter Knirps an sie zu drücken versuchte.

Auf Konflikte in der eigenen analen Sozialisation läßt auch

---

1) Vielleicht ist das auch einer der Gründe, warum Sonderschullehrer so häufig weiße Kittel trugen oder z.T. noch tragen.

folgender Vorfall schließen, den Müller-Bek berichtet: "Ein Schüler streicht ein Wort mit Tinte, obwohl er weiß, daß der Lehrer das Streichen nur mit Bleistift erlaubt. Er wird dann auch gerügt, ist aber, wie man so sagt, ein ziemlich gleichgültiges Kind, streicht wieder mit Tinte. Nun wird der Lehrer mißmutig, droht mit Strafen im Wiederholungsfalle. Der Schüler streicht aber einige Tage später nochmals mit Tinte. Nun explodiert der Lehrer auf irgendeine Weise. - Mit anderen Worten: ein Affektsturm wird beim Lehrer ausgelöst. Wegen eines Todesfalles? Wegen einer schweren Liebesversagung? Wegen eines anderen Elementarereignisses? Nein, wegen eines Tintenstrichleins!" (in Koester/Büttner 1981, S. 9). Eine Kollegin berichtet in der Lehrergruppe, daß sie einen furchtbaren Wutanfall bekommen und zwei Schülerinnen angeschrieen hätte, weil sie ihre Mäntel trotz Ermahnung immer wieder auf den Stuhllehnen hängen ließen anstatt die dafür vorgesehenen Haken zu benutzen. Ich machte Vertretungsunterricht in der Klasse einer Kollegin und wunderte mich über die peinliche Ordnung, die im Klassenschrank herrschte. Als ich die Schüler daraufhin ansprach, erzählten sie mir, daß die Kollegin fürchterlich schimpfen würde, wenn nicht alles am richtigen Platz läge.

Eine Kollegin berichtete, daß sie innerlich in Panik geriete, wenn die Schüler sexuelle Anspielungen machten oder sich derber sexueller Schimpfworte bedienten. Sie selber hatte eine typische mittelschichtorientierte 'höhere Mädchenbildung' hinter sich, war dazu erzogen worden, das schöngeistige, zarte, musische Element in der Ehe zu repräsentieren; von Sexualität war in ihrer Erziehung nie die Rede gewesen. Eine andere Kollegin berichtete über starke Abneigung, wenn sich Kinder ihr körperlich zu nähern versuchten. Die sonst so freundliche Lehrerin wurde in solchen Augenblicken zurückweisend, ja sogar zornig.

Ein Schüler, der jahrelang in meine Klasse gegangen war, berichtete mir von einem älteren Kollegen, der jetzt sein Klassenlehrer war, daß dieser völlig ausgerastet sei und ihn fürchter-

lich beschimpft habe, als er sich an den Genitalien gekratzt hätte. Der Ausbruch gipfelte in dem Vorwurf, daß er solch schweinisches Verhalten in Gegenwart der Mädchen gezeigt hätte. Ein weiteres Beispiel aus der Literatur: "In einer 8. Hauptschulklasse wird eine Seite der 'St.Pauli-Nachrichten' an die Tafel geklebt. Die an sich sonst aufgeschlossene Lehrerin ist empört und holt den Schulleiter. Dieser stürzt sich auf die Schultaschen der beiden Mädchen, denen er diese Tat zugetraut hatte, um die Seite wiederzufinden, die die Klasse pfiffigerweise wieder von der Tafel entfernt hatte" (Scholz 1978, S. 21f.).

Ich ließ mich in folgender Situation zu einem aggressiven Ausbruch hinreißen: A. war neu in die Klasse gekommen und sie bedeutete für I., die bisher die dominierende Rolle gespielt hatte, wegen ihrer guten Leistungen eine akute Bedrohung ihrer Position in der Anerkennung ihrer Mitschüler. I. begann A., die körperlich schwächer war, tätlich anzugreifen. Ich bat I. häufig, damit aufzuhören, und führte mit ihr zahlreiche Gespräche, die alle nichts fruchteten. Die zu Beginn recht fröhliche A. wurde immer mehr eingeschüchtert. Schließlich erzählte mir die Mutter von A., daß diese völlig verängstigt wäre, weil sie von I. auch auf dem Nachhauseweg verprügelt würde. Ich wurde zunehmend ratloser und verbitterter. Schließlich verlor ich bei folgendem Ereignis die Beherrschung: I. ging während der Stunde einigemale zum Waschbecken. Dabei kam sie am Platz von A. vorbei, der sie im Vorübergehen kräftig in den Rücken boxte. Als ich sah, wie die Tränen in A.'s Augen traten, wurde ich so wütend, daß ich aufsprang und I. in der gleichen Art meine Faust ebenfalls schmerzhaft in den Rücken stieß. Diese Handlung erfolgte völlig impulsiv und tat mir hinterher leid, zumal ich I. wirklich wehgetan hatte. I. packte daraufhin wutentbrannt ihre Sachen zusammen und verließ die Schule. Mir war dabei sehr unwohl. Ich hatte zum erstenmal ein Kind vielleicht nicht direkt geschlagen, ihm aber immerhin empfindlich weh getan und machte mir große Vorwürfe

deswegen.[1)]

In einer Projektgruppe an der Universität berichtete eine Vorklassenleiterin von einem Vorfall in ihrer Kindergruppe, der sie sehr belastete. Sie hatte in ihrer Gruppe ein sehr aggressives Kind, das ständig die Mitschüler ärgerte und quälte. Dieser Junge R. malte aber sehr schöne Bilder, die im Klassenzimmer aufgehängt wurden. Ein sehr schüchterner Mitschüler hatte es zum erstenmal nach zahlreichen Ermutigungen fertiggebracht, ein Bild an die Tafel zu malen. Er wurde von der Vorklassenleiterin deswegen gelobt. Daraufhin nahm R. einen Lappen und wischte das Bild von der Tafel. Wutentbrannt riß die Vorklassenleiterin R.'s Bilder von den Wänden, zerknüllte sie und warf sie in den Papierkorb. Später war sie entsetzt über ihren impulsiven Ausbruch von Aggression.

Mein Vater war ein sehr kinderlieber, geduldiger und freundlicher Mensch, der mich nie schlug. Meiner Mutter (Lehrerin) rutschte allerdings manchmal im Affekt die Hand aus. Mein Vater ermahnte meine Mutter von Zeit zu Zeit, doch ja kein Kind in der Schule zu schlagen. Auf einer Klassenreise ins Landheim begleitete mein Vater meine Mutter, um über die Jungen die Aufsicht zu führen. Er mußte im Jungenschlafraum schlafen. Die üblichen nächtlichen Szenen im Landheim mit viel Getobe und Lärm ereigneten sich, die mein Vater zunächst mit viel Geduld und Verständnis ertrug. Eines Morgens jedoch erschien mein Vater völlig erledigt beim Frühstück, zeigte auf einen Jungen aus der Gruppe und meinte zu meiner Mutter: "Dem mußt du unbedingt mal eine runter hauen." Meine Mutter lachte.

---

1) Übrigens nahm dieser aggressive Ausbruch eine für mich glückliche Wendung. Am nächsten Tag entschuldigte sich I. für ihr Weglaufen, was mir sehr peinlich war, da ich das Gefühl hatte, daß eher ich mich bei ihr entschuldigen müßte. Ich erklärte daraufhin I. die Beweggründe für mein Verhalten, die sie aber schon zu kennen schien. Die Aggressionen gegen A. hörten auf, wenn auch beide Mädchen keine Freundinnen wurden. I. wie auch ich behielten dieses Ereignis gut im Gedächtnis. Als ich irgendwann ein paar Jahre später meinte, ich würde keine Kinder schlagen, erinnerte sie mich daran, daß ich sie einmal geschlagen hätte, meinte aber dazu, daß sie schon verstanden hätte, warum.

Eine Lehrerin hat Probleme, wenn ihre Schüler mogeln. Sie berichtet: "Mit dem Mogeln, das ist meine besondere Macke. Ich habe also früher so gut wie nie gemogelt, ich empfand das als Vertrauensbruch gegenüber dem Lehrer. Ich empfinde das von den Schülern eigentlich auch so. Ich kann es irgendwie nicht nachvollziehen... Wenn sie zum Nachbarn gucken, meinetwegen, aber einen Mogelzettel! Ich warne sie, und wer einen Mogelzettel hat, da ist es natürlich aus. Der muß dann abgeben, dann ist der Käse gegessen. Das wissen die genau, daß ich auf dem Gebiet sehr picksig bin. Manche machen es trotzdem. Ich bin dann natürlich stinkig sauer, das kann ich nicht mehr verarbeiten..." (Baumann u.a. 1981, S. 27 f.).

Das letzte Beispiel leitet unmittelbar über zu einer anderen Art irritierender Interaktion zwischen Lehrer und Schüler, die sich nur auf dem Hintergrund institutionell vorgegebener Handlungszwänge verstehen läßt. Vor allem Referendare und junge Lehrer sind hiervon betroffen, da sie noch zu keiner für sie akzeptablen Form ihres beruflichen Selbstverständnisses gefunden haben und noch kein Selbstbewußtsein als Lehrer entwickeln konnten, ganz davon abgesehen, daß ihnen noch die nötige Praxis im Umgang mit Schülern bzw. Schulklassen fehlt. Die vermeintlichen (oder auch tatsächlichen) Erziehungsvorstellungen von Kollegen, Rektor oder auch Hausmeister, von denen man nicht der pädagogischen Unfähigkeit bezichtigt werden möchte, lassen den jungen Lehrer oft ein Erziehungsverhalten praktizieren, das er persönlich völlig ablehnt. So brüllt er z.B. Schüler an für ein Verhalten, das er selber nicht als schlimm empfindet oder sogar gut verstehen kann, nur weil er befürchtet, vom Rektor, Kollegen, Hausmeister kritisiert oder gemaßregelt zu werden.[1] Er verscheucht die Schüler vom Pult oder von den Fensterbänken, weil er Angst hat, der Rektor betritt das Klassenzimmer und findet

---

1) Das Urteil des Rektors über die Fähigkeiten des Referendars geht inzwischen in die Examensnote des 2. Staatsexamens mit ein und kann auf diesem Wege die Zukunft des jungen Lehrers entscheidend mitbestimmen. Während des Referendariats ist man also faktisch gezwungen, sich an den pädagogischen Vorstellungen des Rektors zu orientieren.

nicht jeden Schüler an seinem Platz vor. Er unterdrückt das fröhliche Gejohle der Klasse, weil er befürchtet, der Lärm könnte nach außen dringen. Er quält die Schüler unnötig lange mit einem Unterrichtsstoff, den sie schon längst begriffen haben aus Angst die entstandene Lücke im Zeitplan könnte als ungenügende Lehrfähigkeit ausgelegt werden. Er schimpft die Schüler aus für ihr schlechtes Benehmen beim Fachlehrer, obwohl er versteht, warum seine Schüler gerade diesen Kollegen ärgern.

Ein Beispiel meines eigenen Verhaltens: Nach Beendigung der Pause verließ ich zusammen mit Kollegen und Rektor das Lehrerzimmer, um in meine Klasse zu gehen, die sich in unmittelbarer Nähe des Lehrerzimmers befand. Dort erwartete mich eine Überraschung, als ich die Türe öffnete. Tische und Bänke waren im Türrahmen übereinandergestapelt und versperrten mir den Zugang. Ganz oben saßen oder kauerten meine Schüler des 5. Schuljahres und empfingen mich mit Sprechchören, mit denen sie gegen irgendetwas protestierten und irgendwas anderes forderten. Es war in der Zeit der Studentenbewegung, und ich hatte ihnen von den Protest- und Kampfformen der Studenten erzählt. Ich war ziemlich beeindruckt von dem gelungenen Einfall meiner Klasse und auch erfreut. Allerdings mit Rektor und Kollegen im Nacken geriet ich ein wenig in Panik. Ich war damals erst zwei Jahre in der Schule und noch apl. (=außerplanmäßige)-Lehrerin. So begann ich lautstark zu schimpfen und die Barrikaden mit meiner überlegenen Körperkraft unsanft hinwegzuschieben, weil ich nicht glaubte, daß Rektor und Kollegen viel Verständnis für die Eskapaden meiner Klasse aufbrachten. Erst als die Tür hinter mir und den Kampfentschlossenen endlich geschlossen war, und die Klasse wieder einigermaßen aufgeräumt, war ich zu Verhandlungen bereit und konzedierte eine Spielstunde.

Wie sehr der institutionell vorgegebene Umgang mit Schülern den Lehreranfänger neurotisieren kann, möchte ich am Fall der Elke B. aufzeigen.[1)] Hier scheint mir ein typischer Verlauf

---

1) vgl.Klapperich/Haaß 1976, S. 41-43

mißlungener Lehrer-Schülerinteraktion beschrieben, wie ihn wohl jeder Lehreranfänger - einschließlich mir - in mehr oder weniger ähnlicher Form erlebt hat. Elke B. beginnt in einer Klasse zu unterrichten, die ein Lehrerverhalten gewöhnt ist, das stark lenkend und strukturierend war. Elke B. will den Schülern Raum zu selbständigem Arbeiten geben und erteilt demzufolge vage und unsichere Arbeitsaufträge. Die Klasse reagiert mit Unruhe und Aggressivität. "Nach und nach nützen immer mehr Schüler den von Elke gewährten Freiraum und ihre Unsicherheit aus und entwickeln Taktiken, um den Unterricht gezielt zu boykottieren" (Klapperich/Haaß 1976, S. 41). Sie lassen z.B. ihre Lehrbücher unter der Bank verschwinden und behaupten, sie hätten keine. Elke durchschaut diese alten Schülertricks noch nicht und versucht, die vorhandenen Bücher zu verteilen. Die Klasse wird immer unruhiger, Elke immer nervöser. Sie fühlt sich durch den Krach in der Klasse persönlich getroffen und versucht jetzt, "die Disziplin durch sehr laute Befehle, Ermahnungen und Drohungen wieder herzustellen. Sie duldet jetzt nicht mehr den geringsten Regelverstoß, ohne darauf einzugehen, wodurch sie immer beschäftigter und aggressiver wird und sich in weitere Widersprüche verwickelt" (a.a.O., S. 42). Hier ereignet sich der Vorfall mit dem kaugummikauenden Schüler.[1] Nach diesem aggressiven Durchbruch "appelliert Elke an die Einsicht der Schüler in die Notwendigkeit einer funktionalen Disziplin" und läßt dabei durchblicken, daß sie selbst unter Druck steht, einen geregelten Unterricht durchführen zu müssen. Die Schüler verstehen Elke nicht und sind weiterhin laut. Daraufhin "fällt Elke wieder in den autoritären Stil zurück und reagiert derart rigide und willkürlich, daß die Funktionalität der geforderten Ordnung nicht ersichtlich ist. Die Schüler scheinen sie jedoch nicht ernst zu nehmen und äffen ihr autoritäres Verhalten nach" (a.a.O., S. 42). Die Situation eskaliert immer mehr. Am Stundenende verläßt Elke die Klasse völlig erschöpft. In der Diskussion mit den Beobachtern erläutert Elke ihr Unterrichtsverhalten. Ihr jetziges autoritäres Verhalten ist für sie Resultat eines

---

1) vgl. S. 240 dieser Arbeit

Anpassungsprozesses während des Referendariats und das Gegenteil dessen, was sie gewollt hat, als sie die Hochschule verließ. Ihr Ziel war, die Schüler zu Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung zu erziehen. Sie neigte von Anfang an dazu, sich mit den Schülern anstatt mit den Lehrern zu identifizieren. Sie lehnte schulische Regeln und Disziplin ab, ohne den Schülern jedoch eine alternative Orientierung geben zu können. Die Schüler beantworteten ihr Verhalten durch Disziplinverstöße. Als das Chaos immer größer wurde, appellierte Elke ohne Erfolg an die Einsicht der Schüler. Diese forderten hingegen Elke auf, härter durchzugreifen. Auf ihre Unterrichtsangebote gingen die Schüler nicht ein; so fühlte sich Elke immer mehr gedrängt eine Lehrerrolle anzunehmen, die sie innerlich ablehnte. "Das Bewußtsein von der Unterdrückungsfunktion der Schule, ihre eigene Rolle als Unterdrücker, sowie die Erkenntnis, daß gerade die Verkehrsformen des Unterrichts einen entscheidenden Einfluß auf die Schüler haben, empfindet sie als unerträgliche Belastung bei der Unterrichtstätigkeit, weil immer wieder Schuldgefühle erzeugt werden" (a.a.O., S. 43). Inzwischen glaubt sie fast selber, daß die Schüler nur mit Zwang zum Lernen gebracht werden können (a.a.O., S. 42).

Für das Mißlingen der auf beiden Seiten Aggression auslösenden Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht sind zahlreiche Faktoren verantwortlich. Hier mischt sich die Unsicherheit des Anfängers, der die Unterrichtskompetenz noch nicht erworben hat, mit der Orientierung an Anforderungen, die Vorgesetzte, Kollegen, Ausbilder an einen geregelten Unterricht stellen, und den eigenen z.T. dazu in Widerspruch stehenden pädagogischen Zielvorstellungen, die aber bisher nur als theoretischer Anspruch bestehen und noch nicht in Handlungsstrategien umgesetzt werden konnten. Gleichzeitig werden auf Lehrer- und Schülerseite völlig unterschiedliche Erwartungen aneinander herangetragen, die bei beiden zu Mißverständnissen und Mißstimmungen führen:

- So erwartet der Lehreranfänger Interesse und begeisterte Mitarbeit bei den Schülern, wenn er ihnen Mit- bzw. Selbst-

bestimmung im Unterricht einräumt und ist enttäuscht und nimmt es den Schülern persönlich übel, wenn er auf Motivationslosigkeit und Autoritätsfixierung stößt, obwohl er selber theoretisch weiß, daß die schulische Unterrichtsorganisation gerade solche Haltungen provoziert.

- Er ist persönlich gekränkt, wenn seine Schüler gut vorbereiteten und für seine Begriffe interessanten Unterrichtsstunden mit Desinteresse begegnen, obwohl er erkannt hat, daß schulische Sozialisation genau das bewirkt.
- Er fühlt sich angegriffen durch das Verhalten seiner Problemschüler, obwohl er genug weiß über ihre familiäre Situation und ihre Konflikte, die sie an seiner Person ausagieren müssen.
- Er ist empört über das Sozialverhalten der Schüler, obwohl er es sich mithilfe der an der Hochschule gelernten Sozialisationstheorien erklären kann.

Jedoch, Theorien in Büchern zu lesen und an der Hochschule zu diskutieren, ist etwas anderes als das, was sie beschreiben, am eigenen Leib zu erfahren. Obwohl über die Auswirkungen schulischer Sozialisation bestens unterrichtet, reagiert der Lehrer dennoch mit Gekränktsein und Verärgerung, wenn sie vor ihm nicht Halt machen; gerade vor ihm, der es so gut mit den Kindern meint und einen so engagierten Unterricht macht. Unterrichtsstörungen werden vom Lehrer dann nicht mehr im Kontext schulischer Organisationsstrukturen begriffen, sondern moralisch interpretiert, als Verletzung oder Nichtachtung seiner Person. Als Erklärung wird die machtorientierte, autoritäre Erziehung der Kinder herangezogen. ("Die reagieren doch bloß, wenn man sie anbrüllt.") Wenn ich deren negative Auswirkungen für den schulischen Alltag auch nicht in Abrede stellen will, so scheint mir doch diese Erklärung für eigenes aggressives Verhalten zu kurz gegriffen. Mangelnde Unterrichts- und Interaktionskompetenz, restriktive institutionelle Bedingungen, persönliche Unsicherheit im Umgang mit Kindern und mit sich selber, die eigene Frustrationstoleranz, müssen als Ursache für aggressive

Durchbrüche bei Lehrern ebenso berücksichtigt werden. Diese tragen zwar - dank der Mittelschichtsozialisation der Lehrer - meist einen anderen Charakter als diejenigen der Schüler[1], sind aber deswegen nicht weniger aggressiv. So werden Schüler angeschrien, fertig gemacht, beleidigt, ironisiert, lächerlich gemacht, mit Schimpfworten bedacht, mit Aufgaben überhäuft oder - auch mit physischer Gewalt - aus dem Klassenzimmer geworfen. Lehrer verbreiten schlechte Laune, ziehen sich beleidigt zurück, sind sauer auf die Schüler, geben sich keine Mühe mehr, den Unterricht interessant zu machen, weigern sich auf die Schüler einzugehen und lassen diese ins Leere laufen. Wenn sich danach auch mit Sicherheit Schuldgefühle bei den Lehrern einstellen, bieten diese aber dennoch keine Gewähr dafür, daß solche aggressiv getönten Verhaltensweisen in Zukunft nicht mehr vorkommen.

Ich möchte an dieser Stelle nochmals erwähnen, daß ich die Arbeit des Lehrers, wenn er sie ernst nimmt, für außerordentlich anstrengend und intensiv und deswegen irrationale aggressive Ausbrüche für durchaus verständlich halte. Lärm, auch wenn man ihn für eine berechtigte kindliche Lebensäußerung hält, strengt an und stört. Kinder, vor allem solche an Sonderschulen, erscheinen häufig als sehr böswillige Geschöpfe, auch wenn man sie selber nicht dafür haftbar machen kann. Der Lehrer muß im Laufe des Vormittags mit sehr vielen Frustrationen fertig werden: Die Kinder fressen ihn mit ihren Anforderungen fast auf, gleichzeitig aber sind sie widersetzlich, wollen nicht lernen und haben nur Unsinn im Kopf. Der Lehrer gerät in zahlreiche schwierige Situationen, die er allein meistern muß, obwohl er sich gerne darüber mit Kollegen beraten würde. Aber diese sind anderweitig beschäftigt. Pädagogische Vorbilder können nicht nachgeahmt werden, allgemeingültige pädagogische Maßstäbe, etwa in Form einer Erziehungslehre, an denen man sich in seinem Lehrerverhalten orientieren könnte, existieren nicht und können

---

1) Obwohl man auch bei Lehrern erleben kann, daß sie im Zustand äußersten Gereiztseins wild auf Schüler losschlagen.

wegen der Isolation am Arbeitsplatz auch kaum entwickelt werden. Die sogenannte pädagogische Freiheit äußert sich in der Diffusität der Arbeitsstruktur, die zu Beginn der Arbeit in der Schule nur eine ungeheuere Überforderung bedeutet. So durchlebt der Lehrer im Laufe eines Vormittags einen Sturm von Gefühlen, in dem sich permanent mischen Unsicherheit und Hilflosigkeit, Macht und Ohnmacht, Angst und schlechtes Gewissen, Aufbegehren und Verärgerung. Natürlich sind auch starke Erlebnisse von Freude dabei, aber die meist viel zu selten. Der Lehrer ist enttäuscht, getroffen, gekränkt, wütend, schockiert, er fühlt sich bedroht, hat Angst das Gesicht zu verlieren. So nimmt es nicht Wunder, wenn er von Zeit zu Zeit die Nerven verliert und explodiert.

War bisher in erster Linie die Rede von aggressiven Durchbrüchen bei Lehrern, so soll zum Schluß noch ein Strukturmerkmal des Unterrichts dargestellt werden, das die Befriedigung aggressiver Regungen zuläßt und begünstigt, die mit der Aggressionsabfuhr aus einem Ärger/Wut/Angsteffekt heraus nicht viel zu tun haben. Es geht um die versteckten aggressiven Komponenten bei der Ausübung der Macht. Die Unterrichtssituation ist in besonderem Maße dazu geeignet, eigene Macht- und Herrschaftswünsche unbemerkt auszuleben. Während der Unterrichtsstunden sind die Schüler nahezu total vom Lehrer abhängig.[1)] Er bestimmt in jeder Minute, wie sie sich zu verhalten haben. Der Machtausübung des Lehrers steht keine wirksame Machtkontrolle durch die Schüler gegenüber. Sie sind ihm ausgeliefert. Unter dem Deckmantel didaktischer oder pädagogischer Sachzwänge kann unbewußt subtile Repression ausgeübt werden, die auch vom reflektierten Lehrer häufig nicht als solche erkannt wird. So erfolgt die Disziplinierung der Schüler oft nur, weil eigene Vorstellungen verwirklicht werden sollen. Durch Drohungen wird versucht, den eigenen Willen gegen den Widerstand der Kinder durchzusetzen. Und nur allzu gern gibt man als sachliche Erfordernisse aus, was in Wirklichkeit geschieht, um eigene Machtansprüche gegenüber denjenigen

---

1) wenn sie nicht Gegenstrategien entwickeln.

der Schüler zu sichern. Hierher gehört das unbeirrte Festhalten am geplanten Unterrichtsverlauf entgegen den Einwänden der Schüler, das strikte Durchsetzen von Ritualen und Reglements, die den Schülern nicht einsichtig sind (z.B. die Füße nicht auf den Tisch legen dürfen bei einem Unterrichtsgespräch). Erst wenn es zur Eskalation der Interessengegensätze, zum offenen Machtkampf zwischen Schüler und Lehrer kommt, kann dem Lehrer der aggressive Gehalt seiner Forderungen klar werden. Aber dann verhindert meist die Angst vor Autoritätsverlust, die Befürchtung, das Gesicht zu verlieren, wenn man Fehler zugibt, eine rationale Auseinandersetzung mit den Schülern und das Zurücknehmen nicht sachlich begründeter Maßnahmen. Hier hilft dem Lehrer dann seine 'intellektuelle Überlegenheit', die kritischen Angriffe der Schüler abzuwehren, um schließlich doch noch als Sieger das Kampffeld zu verlassen. Nur sehr wenige Lehrer sind in der Lage, den versteckt aggressiven Charakter nicht legitimierter Autoritäts- und Machtansprüche vor sich selber zuzugeben und auf diese zu verzichten. Zumal die Struktur des organisierten Unterrichts nicht nur eine große Versuchung darstellt, sondern geradezu diese Neigungen, diese Lust, andere zu beherrschen, erforderlich zu machen scheint. Damit soll allerdings nicht gesagt werden, daß diejenigen, die den Lehrerberuf ergreifen, per se autoritäre Persönlichkeiten seien. Es besteht vielmehr die Gefahr, daß Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation zu solchen werden, da sie nur dann im Sinne des Schulsystems adäquat funktionieren, wenn sie Schüler für fremdgesetzte Zwänge unablässig zu kontrollieren und zu disziplinieren in der Lage sind. Die Isolierung der Lehrer während ihrer Arbeitszeit leistet der versteckten Aggressionsausübung Vorschub. Schüler - als deren einzige Zeugen - bilden keine ernstzunehmende Öffentlichkeit, vor der man sich verantworten müßte.

Um durch schulische Zwecke legitimierte oder nicht legitimierte Machtausübung gehen auch die häufigsten Auseinandersetzungen der Kollegen untereinander, die z.T. mit heftiger Verbitterung und Aggression geführt werden. Sie haben meist schulische

Rituale und Reglements zum Thema, deren Bedeutung verschieden eingeschätzt wird. Nach Zinnecker (1979) gibt es in jeder Schule eine Wächterfraktion und eine Fraktion liberal denkender Kollegen, wobei die erstere für eine strikte Beibehaltung überkommener schulischer Ordnungsvorstellungen eintritt und sich für deren Überwachung stark macht, und die liberalen Kollegen mehr für deren Lockerung und die Demokratisierung des Schulalltags eintreten und Störungen und Verstöße der Schulnormen durch die Schüler häufig 'übersehen'. Meist befindet sich der Rektor an der Spitze der Disziplinfraktion.

An meiner Schule war ich häufig Zeuge (bzw. Mitstreiter) bei heftigen Kämpfen zwischen beiden Fraktionen über angebliche oder tatsächliche Verletzungen nicht hinterfragbarer Rituale. So wurde eine Kollegin mit ziemlicher Vehemenz und Entrüstung ins Gebet genommen, weil sie ihre Klasse (1./2. Schuljahr) nicht pünktlich mit dem Klingelzeichen in die Pause schickte. Die Kollegin war Sozialpädagogin und kam aus der Kindergarten- und der antiautoritären Kinderladenarbeit. Sie war es gewöhnt, die Kinder sich so lange mit einem Thema beschäftigen zu lassen, bis deren Interesse erlahmte. Erst dann wollte sie eine Pause machen. Schulische Rituale (Heruntergehen mit dem Klingelzeichen) schienen ihr nicht in Übereinstimmung mit kindlichem Interesse zu stehen. Dieselbe Kollegin zog sich auch den Unmut der übrigen Lehrer zu, weil sie ihren Kleinen nicht genügend begreiflich machen konnte, daß sie in der Pause nicht ins Lehrerzimmer hineinzustürzen hätten, um ihrer Lehrerin ein wichtiges Erlebnis zu erzählen. Das Lehrerzimmer galt den Kollegen als Tabuzone, in dem Schüler nichts zu suchen haben. Die besagte Sozialpädagogin hatte wegen ihrer liberalen Erziehungsauffassungen viele Angriffe von Kollegen zu erdulden. Dahinter steckte gewiß auch deren Angst, eine Klasse von ihr übernehmen zu müssen, die schulische Verhaltensstandards nur ungenügend internalisiert hätte und mit deren undisziplinierten Verhalten sich die Kollegen dann abmühen müßten.

Über eine andere junge Kollegin erhob sich ein Sturm der Ent-

rüstung, weil sie mit ihren Schülern (3. Schuljahr) in der Klasse gekocht hatte. Das war herausgekommen, weil der Hausmeister eine Spaghettinudel im Waschbecken der Klasse entdeckt hatte. Es wurde verboten, in der Klasse zu kochen, weil dazu die Küche da wäre. In der Küche durften aber laut Konferenzbeschluß nur Schüler ab der 7. Klasse kochen.

Zwischen zwei Kolleginnen meiner Schule, Klassenlehrerinnen von Parallelklassen, schwelte jahrelang ein Konflikt, der von heftigen Aggressionen getragen war. Die beiden Kolleginnen hatten ihren Rückhalt jeweils in der Ordnungs- bzw. liberalen Fraktion. Die Kollegin der Ordnungsfraktion warf der anderen vor, die Schüler ihrer Klasse zu verderben, indem sie bei ihren eigenen Schülern unbotmäßiges Verhalten durchgehen lasse und dadurch unterstütze, was dann von den Schülern ihrer Klasse übernommen würde. Es kam in regelmäßigen Abständen zu emotionsgeladenen Angriffen auf die liberale Kollegin, die verschiedene Vergehen ihrer Schüler zum Thema hatten, so z.B. das Verlassen des Schulhofs während der Pause oder das heimliche Rauchen. Über solche und ähnliche die Schulordnung betreffende Themen wurde auch in Konferenzen erbittert gestritten, wobei beide Fraktionen sich gegenseitig von der pädagogischen Stichhaltigkeit ihrer Meinungen überzeugen wollten. Entscheidungen kamen dann allerdings nicht durch Überzeugung, sondern durch Abstimmung zustande.

Literatur zu 4.

AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend, Bern 1959, 7. Aufl.

BAUMANN /
GIESELER /
HOLZKAMP: Nötigung kommt von Noten in: päd. extra 1/1981

CAESAR,B.: Autorität in der Familie, Reinbek 1972

DUDEK, P.: Hinter der Fassade des Hakenkreuzes in päd. extra 7/8 1980

EISERT, H.-G.: Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei hyperaktiven Kindern. Diss. Frankfurt 1981

FEND, H. u.a.: Sozialisationseffekte der Schule, Weinheim 1976

GOFFMAN, E.: Asyle, Frankfurt 1973

GOTTSCHALCH, u.a.: Sozialisation und Sozialerziehung, Vorlesungen im SS 1970 an der Pädagogischen Hochschule Berlin, Rotzpäd. 4

GREGOR-DELLIN: Deutsche Schulzeit, München 1979

GRUNDSCHULREPORT des Max-Planck-Instituts, Folge 5 in b:e 7/8 1979

HEINZE, Th.: Schülertaktiken, München 1980

HEINZE-PRAUSE /
HEINZE: Unterrichtsforschung als Unterricht in b:e 10/1974

HOLT, J.: Wie Kinder lernen, Weinheim 1971

KLAPPERICH /
HAAß: Elke B., Referendarin, in b:e 5/1976

KOESTER /
BÜTTNER (Hrsg.): Liebe und Haß im Unterricht, Weinheim 1981

MANDEL, R.: Die Aggressivität bei Schülern, Bern 1959

MOSER, T.: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt 1970

NEUKÄTER /
GOETZE: Hyperaktives Verhalten im Unterricht, München 1978

REDL /
WINEMAN: Kinder, die hassen, Freiburg 1970

DIES.: Kinder, die hassen, München 1979

REINERT /
ZINNECKER: Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978

ROCKEMER, H.-J.: Sonderschullehrer - Zuchtmeister in einer totalen Institution? in päd. extra Heft 13/1976

SCHOLZ, G.: Berührungsversuche, in päd. extra 10/1978

SINGER, K.: Verhindert die Schule das Lernen? München 1970

TAUSCH /
TAUSCH: Erziehungspsychologie, Göttingen 1970

WINKEL, R.: Der gestörte Unterricht, Bochum 1976

ZINNECKER, J.: Die Schule als Hinterbühne, oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler, in: Reinert/Zinnecker: Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978

ZULLIGER, H.: Umgang mit dem kindlichen Gewissen, Frankfurt 1969

5. BEWÄLTIGUNG VON AGGRESSION IN DER SONDERSCHULE

Die Entstehungsbedingungen aggressiven Verhaltens und die mir plausibel erscheinenden Erklärungsansätze habe ich im ersten Teil dieser Arbeit referiert. Im zweiten Abschnitt habe ich mithilfe dieses theoretischen Hintergrunds versucht, charakteristische Erscheinungsformen von Aggression im Schulalltag zu erklären. Der letzte Teil soll sich mit der Frage beschäftigen, wie Aggression bei Lehrern und bei Schülern abgebaut bzw. in befriedigendere Formen schulischen Zusammenseins transformiert werden kann.

Ich gehe dabei hauptsächlich von meinen eigenen Erfahrungen aus. Mit dem Problem der Aggressivität in der Schule konfrontiert, versuchte ich zunächst Hilfe in der pädagogischen Literatur zu finden. Die Lektüre heilpädagogischer Schriften zu diesem Thema erwies sich allerdings als sehr unergiebig. Daran hat sich bis heute nicht viel geändert. So war ich gezwungen, meinen Lektüreradius zu vergrößern. Hilfe fand ich vor allen Dingen in der psychoanalytisch orientierten Heim- und Fürsorgeerziehung, den Schriften zur antiautoritären Erziehung und bei der Entschulungsbewegung, wie sie sich vor allem in den USA ausbreitete.

Schnelle Abhilfe bei problematischem Schülerverhalten versprach die Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation. So beschäftigte ich mich auch damit.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Sonderschulen; nur dort scheint mir bei der derzeitigen Organisationsstruktur der Regelschule ein differenziertes Eingehen auf die Person des Kindes und eine positive Einwirkung möglich. Dabei soll nicht einer separierten Sonderschulerziehung das Wort geredet werden. Jeder fortschrittlich eingestellte Sonderschullehrer ist wohl mit mir der Meinung, daß die Überweisung in die Sonderschule mit der ihr zugehörigen Diskriminierung und Stigmatisierung für jedes Kind schwere psychische Belastungen mit sich bringt, und daß zur Zeit die Überweisung gleichbedeutend ist mit der Abschiebung auf das

soziale Abstellgleis der Arbeitslosigkeit. Aber daraus läßt sich m.E. nicht die Legitimation herleiten, aus der Sonderschule lediglich eine Kinderbewahranstalt zu machen.

Wenn auch grundsätzlich eine Integration der Leistungsversager in die Regelschule mithilfe pädagogischer Mittel angestrebt werden muß, so scheint mir doch zum jetzigen Zeitpunkt ein Verbleib der lernbehinderten Kinder in der Grundschule nicht angezeigt. Denn von einer individuellen Förderung der Leistungsschwachen kann in einer Zeit, in der sich der Angst und psychische Deformation erzeugende Leistungsdruck bereits im ersten Schuljahr auswirkt, überhaupt nicht die Rede sein. Und auch die Aussicht auf eine neukonzipierte humane Grundschule, in der das Lernen Spaß macht und jedes Kind optimal gefördert wird, ist in der BRD in weite Ferne gerückt. Wenn auch kein Sonderschullehrer der Überweisung eines Kindes in die Sonderschule mit gutem Gewissen zustimmen kann, so kann er ebenso wenig mit dessen Verbleib in der jetzigen Grund- und Hauptschule einverstanden sein. Umso wichtiger wird es für ihn, die pädagogischen Möglichkeiten der Sonderschule, die in meinen Augen dort zahlreicher vorhanden sind als an anderen Schulen, voll auszunutzen.

Die Randstellung der Sonderschule in der bildungspolitischen Diskussion bietet den Vorteil, daß dem Lehrer in der Gestaltung seines Unterrichts wenig Schranken von außen gesetzt sind. "In der Diskussion um die Organisation des Schulsystems spielt diese Schulgattung eine nebengeordnete Rolle. Abgesehen von kritischen Erörterungen in der Sonderpädagogik selbst führt die Sonderschule ein ungestörtes, kaum in Frage gestelltes Eigenleben neben den drei bildungspolitisch stärker beachteten Schulformen" (Homfeldt 1974, S. 10). Für den Sonderschullehrer liegt in diesem bildungspolitischen Desinteresse an der Sonderschule eine Chance zu einer unbürokratischen, kreativen pädagogischen Arbeit. Hier kann zur Anwendung kommen, was ich als die subversive Seite der Heilpädagogik bezeichnen möchte. Denn in der Absicht, beim Kind die Freude am Lernen und an der Schule wenigstens in Ansätzen wiederherzustellen, können in der Sonderschule

im Namen der Heilpädagogik Maßnahmen ergriffen und pädagogische Arrangements getroffen werden, von denen Grund- und Hauptschullehrer kaum zu träumen wagen. Heilpädagogik kann nämlich für sich beanspruchen das Recht und die Verpflichtung, in ganz besonderer Weise auf jedes einzelne Kind einzugehen und es von Ängsten, Leiden und Zwängen zu befreien, die ein normaler Schulbetrieb mit sich bringen. Aber die Lehrer an Sonderschulen können nicht nur ihre Schüler, sondern auch sich selber von Zwängen befreien, wenn sie nur bereit sind, die besonderen Chancen zu nutzen, die die Heilpädagogik ihnen bietet.

Da in der Sonderschule keine Auslese mehr getroffen werden muß, verlieren die Noten und Zeugnisse ihre Bedeutung. Die widersprüchliche Funktion von Lehrern an Regelschulen, nämlich Schüler einerseits optimal zu fördern, andererseits aber zu selektieren, fällt für den Sonderschullehrer fort. Er kann sich ganz der pädagogisch befriedigenderen ersten Aufgabe widmen.[1] So kann der Sonderschullehrer z.B. auf die Notengebung verzichten oder - da viele Kinder noch von der Regelschule her an Noten gewöhnt sind - nur noch gute Noten vergeben. Die Freude der Kinder über die ersten guten Noten in ihrem Leben ist meist groß, ebenso die Freude der Eltern. Meist verliert sich das Interesse an Noten bei den Kindern nach einiger Zeit; sie möchten dann nur noch wissen, ob sie gut gearbeitet haben, ob ihre Lösungen stimmen und ob sie sich verbessert haben. Mit dem Interesse an Noten verschwinden auch die negativ konkurrenzbetonten Affekte wie Demütigungen, Neid, Angst und Aggression bei den Leistungsschwachen und Schadenfreude und Triumphgefühle auf Kosten anderer bei den Leistungsstarken.

Ziel heilpädagogischer Bemühungen ist die psychische Gesundheit des Kindes. Das beinhaltet auch die Eliminierung von Angst vor Leistungsversagen in konkurrenten Situationen. Konkurrenz und

---

1) Daß Sonderschullehrer völlig unnötig auch die Selektionsfunktion der Lehrerrolle internalisiert haben, sieht man an der Einteilung in A, B und C Leistungsgruppen innerhalb eines Jahrgangs.

Wettbewerb mit Ernstcharakter können in der Klasse ganz abgeschafft werden; die Verpflichtung zur gegenseitigen Hilfe wird von den Kindern, wenn die grundschulgeprägten Verhaltensmuster in der Sonderschule nicht weiter verstärkt werden, gerne übernommen. Kinder können so zu Partnern im Lernprozeß werden. Freundschaften werden verstärkt, anstatt zerrissen. Da der Widerspruch zwischen Rivalität und Solidarität im Klassenzimmer aufgehoben werden kann, besteht die Chance, daß sich feste und längerdauernde Beziehungen der Schüler untereinander entwickeln. Soziales Lernen kann verwirklicht werden.

Mit heilpädagogischer Begründung kann der Lehrer jederzeit vorhandene Lehrpläne modifizieren. Da der Lehrer selbst nicht unter dem Leistungsdruck steht, ein bestimmtes Pensum absolvieren zu müssen, kann er mit verstärkter Aufmerksamkeit sich den Interessen und Problemen der Schüler zuwenden und diese selber zum Gegenstand des Unterrichts machen, denn - wie Hentig meint - "die Lebensprobleme der Kinder überwältigen ständig ihre Lernprobleme" (1976, S. 89), eine Erfahrung, die wohl jeder nicht allzu autoritäre Sonderschullehrer bestätigen wird. Ein unbeirrtes Festhalten an geplanten Stundenverläufen gegen die aktuellen Interessen und Aktivitäten der Schüler ist unter heilpädagogischen Gesichtspunkten kontraindiziert, wie bereits im Bildungsplan für Sonderschulen von 1962 zu lesen ist: "Das Bemühen, die üblichen schulischen Verhaltens- und Leistungsforderungen gegen den inneren Widerstand der Kinder durchsetzen zu wollen, müßte in diesem Stadium nicht nur vergeblich und abwegig bleiben, sondern würde zu erhöhter Erziehungsschwierigkeit und damit auch zu verstärktem schulischen Versagen führen" (S. 9 f.). Wenn auch die Unterrichtsinhalte nicht allein von den geäußerten Interessen der Schüler her bestimmt werden können, so ist es doch in der Sonderschule weit eher möglich, auf die situativen Probleme der Schüler einzugehen, anstatt vorgegebene Lerninhalte und Lernziele, deren Sinn den Schülern nicht einsichtig ist, mit Gewalt oder didaktischen Tricks (Motivation) durchzusetzen.

Die Sonderschule bietet noch weitere Chancen zur sinnvollen pädagogischen Arbeit. Sonderschulklassen sind im Vergleich zu anderen Schulklassen relativ klein (meist zwischen 12 - 20 Schüler). Eine Aufteilung der Klasse in Leistungskurse in bestimmten Schulfächern findet kaum statt. Das hat den Vorteil, daß die Schüler den Vormittag in einer stabilen, überschaubaren Gruppe verbringen. Freundschaftsbeziehungen können sich bilden und vertiefen. Die Gruppe bildet einen dauerhaften und verläßlichen Bezugsrahmen für das eigene Verhalten. Die Überschaubarkeit der sozialen Beziehungen und Konflikte erlaubt - zumindest bei älteren Schülern - deren Thematisierung und Aufarbeitung.

Unterstützt wird dieser Prozeß durch das in der Sonderschule auch weiterhin geltende Klassenlehrerprinzip. Hentig meint: "Kinder kommen heute in die Schule mit einer durch ihre voraufgehende Erfahrung und durch ihre Umwelt erschreckend unterentwickelten Fähigkeit zur Sozialität; ihr Bedürfnis nach Geborgenheit, Zugehörigkeit, Verläßlichkeit steht im umgekehrten Verhältnis dazu" (1976, S. 87). Und er beschreibt an anderer Stelle die "Unfähigkeit (der Kinder) zu trauen (als) ein sie beherrschendes Gefühl, zu kurz zu kommen, übergangen, übersehen, überhört, ungerecht belastet oder beschuldigt zu werden" (S. 97). Was Hentig von "Normalschülern" schreibt, gilt m.E. in verstärktem Maße für die Kinder aus subproletarischem Milieu. Sie werden in ihrem Wunsch nach verläßlichen, liebevollen Beziehungen allzu häufig enttäuscht. Umso wichtiger wird für sie die Zugehörigkeit zu einer stabilen Gruppe und die befriedigende, langdauernde Beziehung zu einem wohlmeinenden Erwachsenen. Hiermit soll nicht die Auffassung vertreten werden, daß der Klassenlehrer gleichsam dem Kind die Elternfigur ersetzen soll. Wichtig erscheint mir jedoch, daß der Schüler im Klassenlehrer eine Person kennenlernt, dessen Reaktionen vorhersehbar und kalkulierbar sind und im Verlauf einer langjährigen 'Zusammenarbeit' begleitet von zahlreichen Auseinandersetzungen schließlich auch verstehbar werden.

Die Einstellung auf die unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Verhaltenserwartungen von Fachlehrern, die ständige Umstellung auf verschiedenartige persönliche Unterrichtsstile und -methoden scheint mir eine Überforderung nicht nur von Sonderschülern darzustellen. Charakteristisch sind hier Äußerungen von Schülern der 6. Klasse, die in den Fächern Deutsch und Sozialkunde von einer Referendarin unterrichtet werden sollten. Die Angst, ihre Bezugsperson zu verlieren, drückten sie mit den Worten aus: "Wir lassen uns von Ihnen nicht unsere Lehrerin wegnehmen". Auch verweigerten die Schüler die Mitarbeit und wiesen immer wieder darauf hin, daß sie etwas nicht könnten, weil "ihre Lehrerin das anders machte."

Nun soll hier gewiß nicht gefordert werden, daß Sonderschüler vom ersten bis zum letzten Schuljahr in allen Fächern vom selben Lehrer unterrichtet werden sollen. Sinnvoll und durch die besondere Situation der Sonderschule begünstigt, scheint mir jedoch ein sich über mehrere Jahre hin erstreckendes Zusammenbleiben einer Schülergruppe mit einem Klassenlehrer.

Auch für den Lehrer muß es pädagogisch unbefriedigend sein, sich in jeder Unterrichtsstunde neuen Gesichtern gegenüber zu sehen. Die relativ niedrige Schülerzahl und das Klassenlehrerprinzip bergen auch für den Lehrer pädagogische Möglichkeiten in sich. Die Diktatur des Stundenplans kann einer flexibleren Gestaltung des Schulvormittags weichen. Unterrichtsinhalte können so lange behandelt werden, wie Interesse besteht, ohne Rücksicht auf Klingelzeichen. Themen und Stoff werden nicht künstlich zerstückelt, sondern fächerübergreifend nach Sinneinheiten erarbeitet. Der Klassenraum kann zu jeder Zeit verlassen werden, wenn eine Begegnung mit der Realität außerhalb der Schule geboten scheint.

Die relativ niedrige Schülerzahl ermöglicht dem Lehrer die intensive Beschäftigung mit jedem Kind seiner Klasse bzw. mit jedem Kind, das seine Hilfe braucht. Der enge Kontakt zu den Schülern kann sich auch auf außerunterrichtliche Situationen ausdehnen, auf gegenseitige Besuche in den Wohnungen, auf gemein-

same Landheimaufenthalte oder Unternehmungen in der Freizeit. Der Lehrer schlüpft aus seiner Rolle als Wissensvermittler und Dompteur.[1] Er wird für seine Schüler zum Menschen, zur Person, ebenso wie diese sich bei außerschulischen Aktivitäten in ganz anderer Weise einbringen können.

So erlaubt die besondere Situation der Sonderschule vielfältige und intensive Interaktionserfahrungen von Lehrern und Schülern. Persönliche Beziehungen können die starren Rollenmuster ablösen, ein Prozeß, der für Schüler und Lehrer befriedigendere soziale Erfahrungen ermöglicht, als es sonst normalerweise in Schulen der Fall ist. Die strukturellen Zwänge der Institution Schule können in der Sonderschule in gewissem Ausmaß unterlaufen werden. Natürlich ist auch in der Sonderschule kein "systemsprengendes Handeln" (Rockemer 1976) möglich. "Wenn jedoch Sonderschullehrer mit puristischen Forderungen die Realisierung dessen verweigern, was noch möglich ist, weil es Forderungen nach totaler Veränderung innerhalb der Sonderschule nicht Genüge tut, verlieren sie ihre Handlungsfähigkeit als Lehrer und schaden damit den objektiven Interessen ihrer meist proletarischen Schüler" (ebd., S. 17).

5.1. VERHALTENSTHERAPIE ODER VERHALTENSMODIFIKATION

Die Verhaltenstherapie oder Verhaltensmodifikation findet in der Pädagogik zunehmend Anwendung[2] und soll dort in erster Linie helfen, mit Disziplinproblemen und Erziehungsschwierigkeiten fertig zu werden. Dabei gilt als ihr besonderer Vorteil, "daß die Techniken recht einfach sind und leicht erlernt werden können" (Grell 1975, S. 93).

---

1) Ein Schüler meinte einmal bei einem gemeinsamen Kneipenbesuch: "Eins verstehe ich nicht. Warum sind eigentlich die Lehrer in der Schule so ganz anders als nach der Schule?"

2) vgl. dazu die Literaturangaben am Ende des Kapitels. Auch in der Sonderpädagogik findet die Verhaltenstherapie zunehmend Eingang. Vgl. die Aufsätze dazu in den letzten Jahrgängen der Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)

Die Verhaltenstherapie beruft sich auf die von der Lerntheorie und der experimentellen Psychologie entdeckten Gesetzmäßigkeiten menschlichen Lernens. Nach ihrer Auffassung beruht gestörtes oder abweichendes Verhalten nicht auf mißlungener Verarbeitung innerpsychischer Konflikte und gestörter Kommunikation, wie dies die Psychoanalyse annimmt, sondern ist Produkt eines Lernprozesses wie jedes andere Verhalten auch. Es unterscheidet sich vom normalen Verhalten lediglich durch seine soziale Unangemessenheit. Und nach eben denselben Lerngesetzen, wie es entstanden ist, kann es auch wieder verlernt werden. Verhaltenstherapie versteht sich also als eine auf den Lerngesetzen beruhende Therapieform.

Damit ein Verhalten verlernt wird, ist es nötig, die Bedingungen zu kennen, die es aufrechterhalten. Wenn diese verändert werden, ändert sich ebenfalls das entsprechende Verhalten. Wie in der experimentellen Psychologie werden die äußeren Bedingungen als unabhängige Variablen gesehen. Zum Zwecke des Verlernens von Aggressivität trifft der Versuchsleiter, hier der Lehrer, ein bestimmtes Arrangement. Folgendermaßen kann dabei das Verlernen unerwünschter, sprich aggressiver Verhaltensweisen vor sich gehen:

a) durch Löschung der Bekräftigung des aggressiven Verhaltens und durch Verstärken von erwünschtem Verhalten;
b) durch Bestrafung von aggressivem Verhalten und Bekräftigung erwünschten Verhaltens.

Zu a) "Das 'Verlernen' einer aggressiven Verhaltensweise läßt sich nun erreichen, indem auf sie hin konsequent der erwartete Handlungserfolg ausbleibt. Der gelernte Zusammenhang von Situation, Erwartung, Handlung und positiver, erwünschter Handlungskonsequenz muß dauerhaft unterbrochen bleiben, so daß die Erfolgsrückmeldung konstant ausbleibt. Eine Verhaltensänderung kann mit dieser Methode nur insofern erreicht werden, als durch die Verminderung der 'Erwartung von Erfolg durch aggressives Verhalten' eventuell die Häufigkeit aggressiver Handlungen verringert wird. Durch Erziehungsmaßnahmen soll aber die Person neu orientiert werden: Sie muß erfahren können, welche Verhal-

tensziele erwünscht sind, d.h. wie sie auf anderem Weg zum benötigten Erfolg kommen kann. Die Verhaltensmodifikation ist somit als ein zweigliedriger Vorgang aufzufassen; neben der Löschung des unangepaßten Verhaltens muß die Person über Verhaltensweisen informiert werden, die erstens von der Gruppe, in der die Person lebt, als 'angepaßt' und 'wünschenswert' beurteilt werden und zweitens für die Person Konsequenzen nach sich ziehen, die ihr selbst erstrebenswert erscheinen" (Belschner 1971, S. 69 f., ähnlich Dann 1971, S. 84) oder kurz ausgedrückt: Löschung des aggressiven Verhaltens erfolgt durch Entzug des Bekräftigens bei gleichzeitigem Bekräftigen von erwünschtem Verhalten.

Versuchen wir uns vorzustellen, wie eine solche Verhaltensmodifikation in der Praxis aussehen könnte. Der zweite Teil der Behandlung, nämlich der Aufbau erwünschter Verhaltensweisen, scheint noch relativ leicht durchführbar zu sein, wie zahlreiche Versuche glaubhaft machen.[1)] Man bedient sich in der Verhaltenstherapie dazu meistens eines Token-Systems: Der Versuchsleiter erkundet, was für das Kind besonders geschätzte Gegenstände oder Tätigkeiten sind und setzt diese als Verstärker ein. Die Verhaltensmodifikation verwendet in der Hauptsache materielle und soziale Verstärker, wobei die ersteren vor allem Süßigkeiten oder Spielzeug, die letzteren Kommunikation mit anderen Menschen beinhalten, wie etwa ein gemeinsames Fußballspiel mit dem Vater oder ein Besuch bei einer lieben Tante (vgl. dazu Belschner, Hoffmann, Schulze 1973). Dem Kind werden - zumindest bei 'kritischen' Verhaltenstherapeuten - die Ziele der Verhaltensmodifikation mitgeteilt und die Belohnung in Aussicht gestellt. Bleibt ein Kind für eine gewisse Zeit symptomlos, d.h. in unserem Fall aggressionslos, und zeigt statt dessen gewünschte Verhaltensweisen, so wird ihm ein Chip (Token) ausgehändigt. Hat es eine bestimmte Anzahl von Chips zusammen, so kann es sie gegen die oben genannten Belohnungen eintauschen. Die Behandlung des Kindes erstreckt sich über einen gewissen

---

1) vgl. z.B. Belschner u.a. 1973, Redlin (1974), Heft 6/1975 der ZfH, Heft 1/1974 der Zeitschrift b:e

Zeitraum - meistens über ein paar Wochen bis Monate - und hat eine auffällige Verhaltensänderung in die gewünschte Richtung zurfolge.[1)]

Nicht so leicht durchführbar scheint der erste Teil der Behandlung zu sein, nämlich die Löschung aggressiven Verhaltens mithilfe konsequenter Durchbrechung des erlernten Zusammenhangs von Handlung und positiver Handlungskonsequenz.[2)] Was den Lehrer selber betrifft, so vermag er bei hinreichender Selbstkontrolle die gegen ihn gerichtete Aggression zu ignorieren und den Schüler so um den gewünschten Erfolg zu bringen, der z.B. darin bestehen kann, durch Aggressivität Aufmerksamkeit zu erlangen oder sich am Ärger des Lehrers zu freuen oder auch den geplanten Unterrichtsverlauf nachhaltig zu stören. Richtet die Aggressivität sich jedoch gegen schwächere oder unterlegenere Mitschüler, so wäre ein schlichtes Nicht-zur-Kenntnis-nehmen (Ignorieren) wohl kaum noch zu vertreten, zumal die schwächeren Schüler mit Recht Schutz und Fürsorge vom Lehrer erwarten dürfen. Die Löschung aggressiven Verhaltens durch Ignorieren ist eine langwierige Prozedur und erfordert vom Erzieher eine nahezu übermenschliche Geduld. Ihr Erfolg kann durch jede versehentlich gegebene oder durch den Erzieher nicht zu kontrollierende Verstärkung gefährdet werden. Löschung durch Ignorieren ohne Anwendung anderer Verhaltenstechniken ist kaum erfolgreich. Es gibt nur sehr wenige empirische Untersuchungen dazu (vgl. Fürntratt 1974, S. 384 ff.). Am meisten Erfolg scheint sie noch bei sehr kleinen Kindern zu haben, deren aggressives Verhalten auf Aufmerksamkeitssuche beruht.

"Wie es demgegenüber mit der Löschung stärker motivierter aggressiver IR (= instrumenteller Reaktionen) ist, beispielsweise sol-

---

1) Dem Leser, der sich mehr für die Methode der Verhaltenstherapie interessiert, sei die Lektüre der Bücher am Ende dieses Kapitels empfohlen. Hier finden sich auch detaillierte Anweisungen zur Aufstellung eines eigenen Behandlungsplanes.

2) Auch Belschner wählt hier eine mehr vorsichtige Formulierung (vgl. das Wort "eventuell" im obigen Zitat)

chen, die aus einem Gefühl der akuten Bedrohung heraus oder zum Zweck des Zwingens oder Unterdrückens erfolgen, beantwortet bisher keine empirische Untersuchung" (Fürntratt 1974, S. 386).

Die Löschung eines aggressiven Verhaltens kann nur zustandekommen bei konsequenter Durchbrechung von Handlung und positiver Verstärkung. Was jedoch in vielen Fällen Schwierigkeiten bereiten dürfte, ist die richtige Erkenntnis dessen, was für das Kind der eigentliche Bekräftiger seines Handelns ist.

Welcher Art könnten nun die Bekräftiger aggressiven Verhaltens sein? Es seien hier einige wichtige aufgezählt, ohne daß Anspruch auf Vollständigkeit erhoben würde.

1. Erlangung materieller Güter und anderer handgreiflicher Vorteile
2. Aufmerksamkeit der Erwachsenen, Beachtung und Zuwendung von seiten des Lehrers, Anerkennung durch die Mitschüler
3. Reduktion psychischer Spannungen; hierzu gehört auch die Freude über das Leiden der Opfer
4. Vermeidung von Angst.

Zu 4. Beim letzten handelt es sich um ein für den Sonderpädagogen besonders ernst zu nehmendes Phänomen. Um vor real bestehenden oder auch nur vermeintlichen Bedrohungen seitens anderer Menschen sicher zu sein, rettet sich das Kind in die Aggression, um nun selber den (vermeintlichen) Gegner einzuschüchtern und in Angst zu versetzen.[1] Meist sind das Kinder, deren Schicksal durch emotionale Mangelerlebnisse und extrem lieblose Erziehung gekennzeichnet ist. Eine tiefe Selbstunsicherheit und großes Mißtrauen zwingt sie dazu, sich in keinem Moment schwach zu zeigen. Selbst wo ihnen Freundlichkeit und Zuneigung entgegengebracht wird, reagieren sie mit Angst-Aggression, um nicht neuerlichen Enttäuschungen ausgesetzt zu sein. Diese Form der Aggression ist durch einfache Verhaltensänderungsprogramme nicht zu erreichen.[2]

---

1) Zum Verhältnis von Angst und instrumenteller Aggression vgl. die sehr sorgfältige und kenntnisreiche Darstellung Fürntratts (1974).
2) vgl. dazu auch Lischke (1972, S. 162)

Wie könnte nun ein Lehrer vorgehen, der das aggressive Verhalten einiger Kinder ändern will und zu diesem Zwecke sich der Methode der Verhaltensmodifikation bedient? Und welche Erfahrungen wurden bereits diesbezüglich gemacht?

Zu 1. Denken wir uns den Fall, daß ein aggressives Kind, unterstützt durch seine körperliche Stärke, anderen Kindern ständig Dinge wegnimmt. Der Lehrer müßte dafür sorgen, daß der Verstärker - der erbeutete Gegenstand - dem Kind wieder weggenommen wird, dem Kind aber gleichzeitig zeigen, daß eine andere Verhaltensweise - vielleicht Bitten um den Gegenstand oder Tausch - ebenso zum gewünschten Erfolg führen kann und dieses Verhalten bekräftigen, sobald das Kind es zeigt.
Was aber hat ein Kind durch eine solche Behandlung gelernt? Möglicherweise, daß es bei Anwesenheit des Lehrers nicht viel Sinn hat, anderen Kindern etwas wegzunehmen, weil der Lehrer sonst einschreitet, sondern, daß es zumindesten im Klassenzimmer besser ist, ein anderes Kind zu bitten oder mit ihm zu verhandeln. Eine dauerhafte Verhaltensänderung beim Kind scheitert jedoch "häufig an der Tatsache, daß das Individuum in dem Milieu, in dem es die Erfolgserwartungen für die zu therapierende Verhaltensweise gebildet hat, mit seiner neu erworbenen Verhaltensweise nicht denselben Erfolg erzielt und letztere daher bald wieder gelöscht ist" (Lischke 1972, S. 168).
Hier wird bereits eine Hauptschwierigkeit der Verhaltenstherapie sichtbar, nämlich die Generalisierung eines erlernten Verhaltens. Ob eine Verhaltensmodifikation erfolgreich war oder nicht, bemißt sich daran, ob ein in einer bestimmten therapeutischen Situation gelerntes Verhalten auch beibehalten wird, wenn das Kind in seine normale Umgebung zurückkehrt. Ob dieses der Fall ist, scheint sehr fragwürdig.

Zu 2. Zahlreiche Kinder in der Sonderschule haben in ihrem bisherigen Leben die Erfahrungen gemacht, daß man sich ihnen erst dann zuwendet, wenn sie sich extrem auffällig und aggressiv gebärden. Die Zuwendung erfolgt dann zwar meist in Form von Mahnungen, Schimpfen u.ä., aber sie ist immerhin ein mensch-

licher Kontakt und damit besser als Nichtbeachtung. Nun kann ein Lehrer, um ein solches Verhalten zu löschen, ihm die Verstärkung nehmen, d.h. es einfach nicht beachten. Das Ausfallen der Gegenaggression führt in der Regel dazu, daß das Kind nur noch aggressiver wird und sein Verhalten oft bis ins Unerträgliche steigert. Die Schwierigkeit liegt hier darin, nicht ein einziges Mal die Nerven zu verlieren, da sonst der Heilerfolg infrage gestellt ist, weil nämlich intermittierendes Verstärken (d.h. unregelmäßiges Verstärken) weitaus löschungsresistenter ist als regelmäßiges. Nur bei konstant freundlichem und geduldigem Interesse am Kind bei Nichtbeachtung seiner aggressiven Provokationen kann die bereits verfestigte Verhaltensweise vom Kind langsam aufgegeben werden. Einen solchen Erfolg jedoch lediglich dadurch zu erklären, wie man nach der Theorie der Verhaltenstherapie verfahren müßte, daß der gewohnte Verstärker ausgeblieben ist, scheint mir recht fragwürdig. Die Psychoanalyse ist mithilfe ihrer Vorstellungen über innerpsychische Abläufe m.E. besser in der Lage zu verstehen, warum ein Kind schließlich auf sein aggressives Verhalten verzichtet[1] (s. dazu 5.2.).

Lischke (1972), der einen solchen Fall beschreibt meint, daß hier "das streng objektive Schema des "operant conditioning" um spezifisch menschliche Gesichtspunkte...erweitert werden" muß (S. 175). Erst durch eine affektive Bindung an den Lehrer (Therapeuten) ist der Schüler in der Lage, die von diesem geschätzten Verhaltensweisen zu übernehmen.

Die Verhaltenstherapie sieht zwar auch, daß die bloße Zuwendung des Therapeuten oder Lehrers zum Kind dessen Verhalten oft massiv verändern kann[2], jedoch ihre Abstinenz hinsichtlich der Deutung psychischer Prozesse führt dahin, daß viele in der Praxis der Verhaltenstherapie vorhandenen Elemente wie z.B. die Beziehung Therapeut-Kind nicht theoretisch abgedeckt sind.

---

1) vgl. dazu die faszinierende Beschreibung der Heilung einer Gruppe schwer aggressiver Jungen bei dem psychoanalytisch orientierten Pädagogen August Aichhorn (1. Aufl. 1925 Kapitel: Die Aggressiven)

2) vgl.dazu Bachmann (1972, S. 15)

Bei dem oben beschriebenen Lehrerverhalten besteht jedoch trotz größter Geduld seinerseits eine beträchtliche Chance, erfolglos zu bleiben, dann nämlich, wenn wie bei älteren Kindern und Jugendlichen leicht anzunehmen ist, nicht der Lehrer der eigentliche Adressat der provokativen Aggressionen ist, sondern die Gruppe der Mitschüler. Diese kann durch ihre Anerkennung und offene oder latente Bewunderung oder auch durch Angst das unerwünschte Verhalten wieder bekräftigen. Hier versucht sich die Verhaltenstherapie dadurch zu helfen, daß sie die Gruppe der Mitschüler für Nichtbeachtung des Kindes bekräftigt. Das kann aber bei aggressivem Verhalten nur so lange gut gehen, wie sich die Aggressionen eines Kindes gegen Sachen richten und nicht gegen die Mitschüler selber. Diese Methode kann auch nur dann erfolgreich sein, wenn das aggressive Kind das schwächere ist, von dem Prügel in der Hofpause bei Nichtanwesenheit des Lehrers nicht zu befürchten sind.

Überhaupt scheint es so, daß verhaltenstherapeutische Methoden zur Behandlung von Aggressivität die größten Erfolgschancen bei kleinen Kindern haben. Lischke, der in seinem Buch 'Aggression und Aggressionsbewältigung' (1972) bisher vor allem in den USA durchgeführte verhaltenstherapeutische Experimente beschreibt, gibt dafür folgende einleuchtende Erklärung: "...bei einem so kleinen Kind (ist) die Umwelt, die sein Verhalten bekräftigt, überschaubar und nur dadurch ein völliges Ausschalten des Reinforcements gewährleistet, in dem alle relevanten Bezugspersonen in die Therapie miteinbezogen werden. Wenn also ein Verhalten nicht mehr auf einen bestimmten Raum z.B. das Elternhaus beschränkt bleibt, ist die Methode der Extinktion nicht anwendbar, bei zeitlich und formal generalisiertem aggressiven Verhalten ist sie zumindesten sehr erschwert, da dies von der Umwelt eine ständige Kontrolle ihrer Reaktionen erfordert" (S. 177).

Die Verhaltensmodifikation bei einem kleinen Kind gleicht noch am ehesten dem unter kontrollierten Bedingungen durchgeführten Laboratoriumsexperiment und verspricht vielleicht deswegen dort den größten Erfolg. Bei größeren Kindern sind kaum noch alle

Umweltbedingungen, die das Verhalten bekräftigen, zu kontrollieren. Sie lernen daher häufig, in bestimmten Situationen z.B. im Klassenraum sich angepaßt zu verhalten; das Ziel der Verhaltensmodifikation jedoch, die Verallgemeinerung des neu erlernten Verhaltens und seine Anwendung auch in anderen Lebensbereichen z.B. auf dem Schulhof oder Spielplatz, wird mit den ihr eigenen Methoden selten erreicht.

Hier drängt sich die Frage auf, ob die Verhaltenstherapie nicht überhaupt an den typisch menschlichen Formen des Lernens vorübergeht, die gekennzeichnet sind durch Denken, Bewußtsein, Einsicht und affektbedingte psychische Prozesse, wie sie die Lernpsychologie und Verhaltenstherapie aus ihrem Erkenntnisinteresse ausgeklammert hat.

Zu 3. Was die Reduktion psychischer Spannungen anbelangt, wie sie oft durch Aggressionsausbrüche bewirkt wird, so läßt sich sagen, daß sie "einen Bekräftiger (darstellt), der von dem Therapeuten oder Erzieher nicht beeinflußt werden kann" (Lischke 1972, S. 159). Ähnliches gilt für die Freude, die manche Kinder beim Quälen anderer zu empfinden scheinen. Solchen in der Schulwirklichkeit oft zu beobachtenden Formen von Aggression steht die Verhaltensmodifikation recht hilflos gegenüber. In der von mir untersuchten Literatur fand ich als Therapie für solche Fälle lediglich die kurzfristige Herausnahme des Kindes aus der Gruppe und seine Isolation.[1)]

Zu b) Dieses anscheinend recht verbreitete Vorgehen bei der Verhaltensmodifikation leitet über zur Erörterung der zweiten Verfahrensweise (b), der Bestrafung von aggressivem Verhalten bei Bekräftigen erwünschten Verhaltens.

Von vielen Autoren (s. Fußnote) wird ein Vorgehen beschrieben, bei dem das Kind - sobald es Wutausbrüche zeigt oder andere

---

1) vgl. Redlin (1974), Lischke (1972, S. 160), Florin und Tunner (1970)

Kinder zu schlagen beginnt - für ein bestimmtes Zeitintervall in ein extra dafür eingerichtetes Isolierzimmer gebracht wird. Hat das Kind sich wieder beruhigt, wird es zurück in die Kindergruppe gebracht. Mit diesem Vorgehen soll erreicht werden, daß das Kind sofort vom Anblick des leidenden Opfers getrennt wird, damit es sich erst gar nicht über dessen Schmerzen freuen kann. Bei einem solchen Vorgehen kann das Kind jedoch nur lernen, daß es keinen Wutanfall bekommen und andere Kinder schlagen darf, weil es sonst bestraft wird. Es läßt also sein aggressives Verhalten nur, um persönlich unangenehmen Konsequenzen aus dem Wege zu gehen, aber nicht, weil es gelernt hat, sein Handeln zu dem der Mitschüler oder Spielkameraden in Beziehung zu sehen. Daß von dem Kind die Gruppe als bedeutungsvoll erlebt wird, zeigt sich darin, daß es die Isolation als Strafe empfindet. Die objektive Wirkung seines Verhaltens, nämlich die Zerstörung der Möglichkeit zu einem befriedigenden und auch für das Kind nötigen und wichtigen Zusammenseins mit anderen, kann ihm nicht bewußt werden.

Exkurs: Das Problem der Strafe

Das Isolieren eines Kindes und sein Ausschluß vom sozialen Kontakt ist m.E. eine besonders harte Strafe. Überhaupt ist die Bestrafung des Kindes auch in der Sonderschule (Schimpfen, Nachsitzen, Strafarbeiten, Nichtteilnehmen an Ausflügen, sogar Schlagen 1)) noch ein sehr verbreitetes Erziehungsmittel. Ich möchte deswegen an dieser Stelle ausführlicher auf die Problematik der Strafe eingehen und ich möchte dazu besonders diejenigen Erkenntnisse heranziehen, die der Lernpsychologie zu verdanken sind. 2)

Wenn man ein Kind bestraft, dann steht zumeist der Wunsch dahinter, daß das bestrafte Verhalten seltener wird bzw. gar nicht mehr auftritt. Daher ist es wichtig zu wissen, ob dieses Ziel durch Bestrafung überhaupt zu erreichen ist, bzw. was durch Bestrafung tatsächlich im Kind bewirkt wird.

Allgemein kann gesagt werden, daß unerwünschtes Verhalten um so sicherer durch Bestrafung unterdrückt werden kann, je härter

---

1) vgl. dazu den Aufsatz von Berg in ZfH 11/75, in dem das Schlagen von Sonderschülern empfohlen wird
2) Ich beziehe mich hier im wesentlichen auf die sehr sorgfältige Darstellung von Fürntratt (1974)

diese ist und je unmittelbarer und häufiger sie erfolgt. Wird die Bestrafung abgesetzt, hat die unterdrückte Verhaltensweise jedoch die Tendenz, sich bald wieder zu erholen. Sie wird dann wieder verstärkt ausgeführt, häufig jedoch beim Kind begleitet von einem schlechten Gewissen.

Auch spielt eine große Rolle, welche Bedeutung das unterdrückte Verhalten für das Kind hat, ob ihm z.B. die Anerkennung durch die Kameraden wichtiger ist als die vom Lehrer verhängte Strafe. Für den Lehrer aufschlußreich ist auch die Erkenntnis, daß anfangs verwendete milde Bestrafung gegen später stärkere resistent macht, wohl die häufigste und gleichzeitig aussichtsloseste Vorgehensweise in der Schule. Experimentell nachgewiesen wurde auch, daß "sehr leicht gelernt werden kann, ein bestimmtes Verhalten in einer Situation bzw. einem Stimulus gegenüber auszuführen und in einer anderen Situation bzw. einem anderen Stimulus gegenüber wegen der drohenden Bestrafung zu unterlassen" (Fürntratt 1974, S. 147), z.B. zu Hause wegen drohender Prügel sich angepaßt zu verhalten, in der Schule aber bei einer jungen unsicheren Lehrerin die Zügel schießen zu lassen.

Auf der anderen Seite kann Bestrafung aber auch - wenn sie nur genügend stark ist - jedes Verhalten - nicht nur aggressives - in einer bestimmten Situation hemmen.

Die zweite Zusatzannahme der Frustrations-Aggressions-Hypothese beinhaltet, daß Aggressionshandlungen durch die Antizipation von Strafe gehemmt werden können. Nun bedeutet die Hemmung einer Aggression jedoch wiederum die Störung einer beabsichtigten Zielreaktion, also eine zusätzliche Frustration, d.h. die Wahrscheinlichkeit der Aggression müßte wachsen. Hier scheint ein Widerspruch vorzuliegen. Antizipation von Strafe müßte sowohl die Aggression hemmen, als auch steigern. Damit Aggression nicht stattfindet, müßte die vorausgegangene Bestrafung so hoch bemessen sein, daß sie sowohl die ursprüngliche Aggressionsbereitschaft wie auch die zusätzlich ausgelöste übertrifft. Das heißt jedoch: "Je öfter eine aggressive Bereitschaft durch Antizipation von Bestrafung unterbrochen wird, desto schwerere Bestrafungen müssen angedroht werden, um das Auftreten manifester Aggressionshandlungen zu inhibieren" (Werbik 1971, S. 101). Der circulus vitiosus, in den der Erzieher durch Bestrafung von Aggression gerät, wird hier schon deutlich. Es kommt hinzu, daß mit der Hemmung der Aggression ja nicht die Aggressionsbereitschaft ebenfalls verschwindet. Sie kann unter anderen Gegebenheiten, wenn nämlich keine negativen Folgen oder Sanktionen drohen, in unverminderter Stärke hervorbrechen.

Zum Eliminieren von Verhaltensweisen ist also Bestrafung ziemlich ungeeignet, es sei denn man straft extrem hart und jedesmal, wenn das Verhalten auftritt. "Das erstere ist jedoch nicht zu verantworten, das letztere nicht zu realisieren" (Fürntratt 1974, S. 159).

Stattdessen muß der Erzieher sich auf eine Reihe unerwünschter Nebenwirkungen von Strafe gefaßt machen. Bei manchen Kindern

kann häufige Bestrafung dazu führen, daß die Situation in der sie gegeben wurde, in Zukunft gemieden wird, z.B. die Schule nicht mehr besucht wird. Wenn aber die Situation, in der Strafe erfolgt, in Zukunft gemieden wird, kann auch ein neues, sinnvolleres Verhalten nicht gelernt werden.

Bei ängstlicheren Kindern kann u.U. eine allgemeine Unsicherheit und Gehemmtheit eintreten, die sich bis zur Lernunfähigkeit steigern kann. Bei aggressiven Kindern kann sich die Angst vor dem Bestrafer in unbändigen Haß verwandeln und gegen Ersatzpersonen wenden, die dem Bestrafer ähnlich sind, sich aber nicht so verhalten wie dieser, z.B. vom älteren, sehr strengen Lehrer auf einen jungen, progressiven, der zunächst nicht straft.

Wie wenig Strafe geeignet ist, Aggressionen zu unterbinden, wird auch klar im Hinblick auf das Konzept "Lernen am Modell". Hier liefert der strafende Erzieher gerade das Vorbild für aggressives Verhalten, das er im Kind unterdrücken will. Wie soll ein Kind erfahren, welches Verhalten von ihm erwünscht wird, wenn es genau das vorgemacht bekommt, was es lassen soll. Erreicht wird vom Erzieher lediglich, daß das Kind in seiner Anwesenheit die Aggressionen unterläßt. Sears et al. stellten fest: "Je strenger Jungen von ihren Müttern wegen aggressiven Verhaltens bestraft werden, um so aggressiver verhielten sie sich im Kindergarten" (zitiert bei Belschner 1971, S. 83) und man kann hinzufügen, um so aggressiver verhalten sie sich in der Schule. Strafe selber kann sogar - da sie erst nach der Aggression erfolgt und gleichsam deren Erfolg bestätigt - ebenfalls als Verstärker wirken und aggressives Verhalten verfestigen.

Bestrafung ist also die am wenigsten geeignete Methode, aggressives Verhalten zu verändern. Wenn Aggressivität von Kindern als folgerichtiges Ergebnis bestimmter Sozialisationsbedingungen angesehen wird, so kann diese erst geändert werden, wenn die äußeren Bedingungen, die die Motivation für Aggressivität liefern, wegfallen. Dies ist bei Bestrafung nicht der Fall - im Gegenteil, sie kann sie nur noch steigern. Hier kann nur gelernt werden, aggressive Neigungen zu unterdrücken, solange die strafende Instanz in der Nähe ist. Darüber hinaus wird durch Strafe und Angst vor Strafe die Atmosphäre zwischen Erzieher und Kind vergiftet. Vertrauen und ein Gefühl der Sicherheit als unverzichtbare Basis für langsames Umlernen und eine Umorientierung der Person kann sich erst gar nicht bilden.

Zur zweiten wichtigen Art des Lernens, dem Beobachtungslernen oder Lernen am Modell, ist die Literatur - gemessen an den Untersuchungen zur operanten Verhaltensveränderung - recht dürftig.[1] Bei erfolgreichen Versuchen hat man es jedoch nicht da-

1) Vgl. Lischke 1972, Kap. 9.7

bei belassen, den Versuchspersonen (jüngere Kinder und junge Straffällige) positive Modelle vorzuführen, sondern man hat mit ihnen auch deren Verhalten diskutiert und einsichtig gemacht, also die kognitiven Fähigkeiten der Kinder angesprochen.[1)]

Bandura und Walters, die am gründlichsten das Lernen am Modell untersucht haben, machen folgenden Therapievorschlag: In einer ersten Phase soll der Therapeut eine freundliche und vertrauensvolle Beziehung zum Kind herstellen. Das Kind wird sich zunächst dagegen wehren und mit erhöhter Aggressivität antworten. Nachdem es jedoch eine emotionale Bindung eingegangen ist, soll es durch die Identifikation mit dem Therapeuten und um dessen Anerkennung willen, prosoziale Verhaltensweisen und Wertmaßstäbe übernehmen.

Es ist nicht uninteressant zu sehen, daß Lernpsychologen sich hier psychoanalytischer Therapievorstellungen bedienen. Nach einer kritischen Durchsicht der Techniken und Methoden der Verhaltensmodifikation zum Problem der Aggressionsbewältigung kommt man nicht umhin festzustellen, daß eine "eigenartig magere Beute im Netz (bleibt)" (Lischke 1972, S. 18). Für den Sonderpädagogen scheint sie kaum die erwartete rasche Hilfe zu bringen. Operantes Konditionieren kann vielleicht kurzfristig Aggression hemmen und zu einer Situationsanpassung führen, ob jedoch eine grundlegende Verhaltensänderung damit erzielt werden kann, muß mit guten Gründen bezweifelt werden. Zumindesten ist dann die Chance gering, wenn sich die 'innere Einstellung' des Kindes zu seinen Interaktionspartnern nicht ändern kann.

Und auch Verhaltensweisen, die durch Beobachtungslernen dem Kinde nahe gebracht werden, müssen nicht unbedingt auf dessen Imitationsbereitschaft stoßen, solange ihre Wirksamkeit nicht einsichtig ist.

---

1) vgl. besonders Petermann/Petermann 1978

Ich möchte die wichtigsten Kritikpunkte zusammenfassen:

1. Die Verhaltensmodifikation begreift sich als eine auf den Lerngesetzen beruhende Methode zur Veränderung von Verhalten. Nun werden aber diese Lerngesetze unter künstlich einfach strukturierten Bedingungen in Laboratoriumsversuchen mit Menschen und Tieren gefunden. Es fragt sich, ob diese Befunde der experimentellen Psychologie überhaupt auf eine völlig anders geartete Alltagsrealität übertragen werden können. Sind sie z.B. in der Lage, das komplexe soziale Interaktionsgeschehen in einer Schulklasse adäquat zu erfassen. Die geringen Erfolge auf dem Gebiet der Aggressionsbewältigung lassen dies zumindesten fraglich erscheinen.[1)]

2. Damit eng verbunden ist das Problem der Generalisierung neu erlernter Verhaltensweisen. Damit von einer erfolgreichen Therapie gesprochen werden kann, ist es nötig, daß das gewünschte Verhalten nicht nur in der Therapiesituation gezeigt wird, sondern fest in das Verhaltensrepertoire des Therapierten eingeht. Das ist aber oft nicht der Fall. So zeigen sich häufig zwei nicht beabsichtigte Ergebnisse einer Verhaltenstherapie: die soziale Umwelt, die die nicht gewünschten Verhaltensweisen produziert hat, und in der das Kind vor, neben und nach Abschluß der Therapie leben muß, erweist sich als stärker, die neu erlernten Verhaltensweisen werden wieder aufgegeben. Oder das Kind lernt von vornherein, sich der Therapiesituation entsprechend anzupassen, ansonsten aber die alten Verhaltensweisen beizubehalten.

3. Weitere Probleme für die Theoriebildung und Praxis der Verhaltenstherapie ergeben sich m.E. aus der behavioristischen Reduktion des wissenschaftlichen Interesses auf unmittelbar Beobachtbares, d.h. auf Verhalten. Durch ihren Verzicht auf eine explizite Persönlichkeitstheorie[2)], wie auch durch die

---

1) Noch am erfolgreichsten wird die Verhaltenstherapie bei aggressiven Kindern bis zu acht Jahren angewandt. Das ist auch nicht verwunderlich, da deren eingeschränkter Erfahrungsbereich noch am ehesten der Laboratoriumssituation entspricht. Vgl. hierzu auch Petermann/Petermann 1978, S. 2

2) Zu den impliziten persönlichkeitstheoretischen Momenten der Verhaltenstherapie vgl. den Aufsatz von E. Jaeggi 1975

Trennung äußerlich sichtbaren Verhaltens von den entsprechenden innerpsychischen Vorgängen ist sie oft nicht in der Lage, die subjektive Bedeutung objektiver Realität für das Individuum zu erfassen. Vornehmlich aggressiven Phänomenen wie Haß, Grausamkeit, Sadismus, Selbstaggression erweisen sich als ziemlich resistent gegen verhaltenstherapeutische Bemühungen. Lischke berichtet von einem Experiment mit "höchst gewalttätigen Menschen" (1972, S. 78) (Studenten der Anfangssemester der Psychologie in den USA), bei denen weder die Bestrafung aggressiven Verhaltens noch die Belohnung nicht-aggressiven Verhaltens zu irgendeiner nennenswerten Verhaltensänderung geführt hat und kommt zu dem Ergebnis, "daß es äußerst schwierig ist, die Aggressivität von Personen zu reduzieren, die darauf aus sind, anderen Schmerzen zuzufügen" (1972, S. 78). In solchen Fällen kommt man wohl nicht umhin, sich intensiver mit der persönlichen Lebensgeschichte und der Entwicklung der sozialen Beziehungen eines Kindes oder Jugendlichen zu beschäftigen, um zu einem differenzierten Verständnis seiner affektiven und emotionalen Situation zu kommen.

Problematisch wird hier auch, daß oft ein der äußeren Erscheinungsform nach gleiches Verhalten für das jeweilige Individuum eine völlig andere psychische Bedeutung haben kann. So kann das eine Kind relativ affektfrei schlagen, damit der Lehrer auf es aufmerksam wird; das andere aber, um durch Quälen anderer Kinder eine Reduktion psychischer Spannungen zu erfahren.

Hier liegt sicher auch ein Grund des Scheiterns verhaltenstherapeutischer Bemühungen bei Aggressivität, da sie ohne theoretische Konstrukte über innerpsychisches Geschehen affektive Konstellationen im Kinde oft nicht richtig erfassen können.

4. Desweiteren muß oft unklar bleiben, was in einer Verhaltenstherapie tatsächlich bewirkt wurde, da das interpersonale Geschehen zwischen Therapeut und Kind und dessen psychodynamische Wirkungen nicht genügend theoretisch geklärt ist.

Fraglich bleibt, ob die vom Therapeuten (Lehrer oder auch anderen Erziehungspersonen) ausgeteilten Verstärker die Veränderung bewirkt haben, oder ob der zwischen Erzieher und Kind stattfindende emotional-affektive Austausch auch ohne zusätzliche Bekräftiger den Ausschlag gegeben hat.

So schreiben Meyer und Chesser - beide kritische Verfechter der Verhaltenstherapie[1] - hinsichtlich der Beziehung Therapeut - Patient: "Es ist praktisch unmöglich, zufriedenstellend 'Beziehung zu kontrollieren'" (zitiert in Bachmann 1972, S. 53).

Hier wird zum wiederholten Male deutlich, daß in die verhaltenstherapeutische Praxis Elemente eingehen, die durch ihre Theorie nicht abgedeckt sind.

5. Die Verhaltenstherapie ist aus sich heraus nicht in der Lage, Ziele der Therapie (oder Erziehung) zu formulieren; sie ist lediglich eine Verhaltenstechnologie, eine Erfüllungsgehilfin für die Ziele anderer. Eine inhaltliche Festlegung von Fehlangepaßtheit, Verhaltensstörung, Verhaltensabweichung kann wissenschaftsintern nicht geleistet werden. Was also erwünschtes bzw. nicht-erwünschtes, angepaßtes bzw. nicht-angepaßtes Verhalten ist, darüber entscheidet der Therapeut (Lehrer) nach seinen privat-ethischen und ideologischen Vorstellungen bzw. nach denen seiner Auftraggeber.

Tharp und Wetzel, zwei erfolgreiche amerikanische Verhaltenstherapeuten, äußern ihre Zweifel an ihrer Arbeit folgendermaßen:

> "Es bleibt aber ein Dilemma. Wenn wir uns in der Retrospektive nochmals vor Augen führen, an welchen Zielvorstellungen der Schule wir mitwirkten, dann sind wir nicht ganz im reinen mit uns selbst, wenn wir an Erziehungspraktiken mitarbeiteten, die Ruhe, Sitzenbleiben auf dem Stuhl und emsiges 'In-

---

1) Zu kritischen Stimmen aus den Reihen der Verhaltenstherapeuten vgl. den Aufsatz von Fürstenau in Bachmann (1972)

> die-Bücher-schauen' als Erziehungsideale formulierten. Wenn es nach uns ginge, sollte ein wahrhaftes Erziehen viele Gelegenheiten für Eigeninitiative bereitstellen, so daß etwas dabei herauskommt, was von maximaler Relevanz für den Lernenden selbst ist. Aber das ist nicht Aufgabe des Psychologen: Er bleibt Diener von Gesellschaftsidealen, deren Inhumanität er als 'Privatmann' längst durchschaut haben mag. Aber die umfassende Änderung des etablierten Erziehungssystems lag weit außerhalb unserer Möglichkeiten." (zitiert in Lischke 1972, S. 230 f.)

Der Verdacht ist wohl begründet, daß durch Verhaltensmodifikation oft nur eine einseitige Anpassung der Kinder an die Schule stattfindet, aber nicht eine Änderung der Schule angestrebt wird, so daß sich die Bedürfnisse der Kinder besser in ihr verwirklichen lassen. Oft wird Verhalten nur klassifiziert in erwünscht und nicht-erwünscht, wobei dem nicht-erwünschten Verhalten, nämlich demjenigen, das den geordneten Ablauf des Unterrichts stört, noch der Makel des vom Normalen abweichenden zugeschrieben wird. "Aus dieser Gleichsetzung leitet die Verhaltenstherapie das Recht ab, unerwünschtes Verhalten mithilfe eines therapeutischen Schnellkurses zu beheben" (b:e 10/1974, S. 48).

6. Damit hängt zusammen, daß in den meisten Untersuchungen das Gewicht einseitig auf die Veränderung des Schülerverhaltens gerichtet ist. Er wird in der Vielzahl der Fälle als das passive Objekt der Veränderungsprozedur behandelt. Der Verhaltenstherapeut oder Lehrer lenkt aktiv den Veränderungsprozeß; er verteilt Lob oder Belohnungen, wendet sich zu oder ignoriert und kontrolliert die Bedingungen bis in winzige Einzelheiten nach einem vorher aufgestellten Plan. Die Schüler lernen genau auf den Verhaltenstherapeut bzw. Lehrer zu achten, sich auszurichten an dessen Lob und Zustimmung. In einer solchen Methode liegt die Gefahr der Erziehung zur Konformität, zum Autoritätsglauben und zur Gefügigkeit.

Statt der einseitigen Betrachtung des gestörten Verhaltens als Problem des Schülers wäre es nötig, ebenso das Lehrerverhalten und die Schüler-Lehrerinteraktion zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Denn die Ursachen für gestörtes

Schülerverhalten können ebenso gut im nicht-angepaßten Lehrerverhalten liegen, an den Mängeln seines Unterrichts, seiner Unterrichtsinhalte, seinen Vorurteilen gegenüber bestimmten Kindern und seinen mangelhaften kommunikativen Fähigkeiten[1], wie auch an den Zwängen, die die Schule als Institution auf Lehrer und Schüler ausübt.

7. Stattdessen müßten Lehrer und Schüler gleichermaßen Subjekte des Prozesses der Veränderung werden. Durch eine Sensibilisierung hinsichtlich der Wahrnehmung eigenen Verhaltens, gemeinsame Ziel- und Methodendiskussion sollte es möglich sein (zumindest bei Kindern der Mittel- und Oberstufe), die Lehrer-Schüler und Schüler-Schülerinteraktion zu verändern. Nur durch gemeinsame Diskussion, rationale Argumentation und Einsicht kann Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Selbstkontrolle erreicht werden und Schüler und Lehrer störende Interaktionsformen langsam verändert werden.[2]

So beschreibt Lischke zwei erfolgreiche Versuche von Aggressionsbewältigung, bei denen nicht so sehr die äußeren Konsequenzen des Verhaltens eine entscheidende Rolle spielten, sondern die aktive kritische Auseinandersetzung der Versuchspersonen mit einem gewünschten Verhalten und schließlich die Einsicht in dessen Vorteile (1972, Kap. 9.7.). Die typischen Formen menschlichen Lernens, nämlich Nachdenken, Problemlösen, Einsicht, sollten - wenn sie in der Erziehung auch nicht häufig praktiziert werden - als anzustrebendes Ziel dennoch nicht aufgegeben werden.

---

1) Diese Sichtweise vertritt auch eine pädagogische Weiterentwicklung der Verhaltenstherapie, die "kooperative Verhaltensmodifikation" (vgl. dazu besonders Redlich/Schley 1978). Hier wird Schüler- und Lehrerverhalten infrage gestellt und der Versuch gemacht, Probleme zwischen beiden gemeinsam zu lösen.

2) Das versucht die "kooperative Verhaltensmodifikation". Sie stößt jedoch anihre Grenzen in einer Schulklasse, die ihrem Sozialverhalten nach einer Sonderschulklasse gleicht (vgl. dazu den Bericht von Immler/Schmitz in Redlich/Schley 1980).

8. Es geht in diesem Abschnitt nicht um eine generelle Verurteilung der Verhaltenstherapie als Therapieform. Ihre positiven Momente werden durchaus anerkannt. Zur kurzfristigen Therapie relativ unproblematischer Störungen, wie sie z.B. ständiges zwanghaftes Aufspringen, Nägelkauen u.ä.m. darstellen, mag sie durchaus verwendbar sein.[1] Bei der Bewältigung von Aggressivität als genereller Verhaltensdisposition erwies sie sich - außer bei sehr kleinen Kindern, bei denen auch hauptsächlich das Verhalten der Bezugspersonen geändert wurde - als nahezu ineffektiv im Sinne einer dauerhaften, übergreifenden Verhaltensänderung.

Im Laufe der 70ger Jahre hat in der Lernpsychologie und in ihrem Gefolge auch in der Verhaltensmodifikation eine Art 'quiet revolution' stattgefunden[2], bei der das theoretische Interesse sich von der Beobachtung äußerlich sichtbarer Verhaltensabläufe ab- und der Untersuchung kognitiver Prozesse zuwandte. Man gelangte zu einer breiteren Auffassung des Lernprozesses, innerhalb dessen "kognitive Variablen, Persönlichkeitsdifferenzen und soziale Interaktionsvariablen nicht mehr als 'Artefakte' oder 'Fehlerquellen' betrachtet, sondern als grundlegende Parameter des Lernprozesses angesehen wurden" (Jaeggi 1979, S. 14). Für die Verhaltenstherapie fand man heraus, "daß sowohl Erwartungen und Einstellungen bezüglich des Therapieerfolges ... , als auch spezifische kognitive Strategien ... und Imitation für den Therapieeffekt wesentlich sind" (Jaeggi 1979, S. 13f.). Einfache assoziationistische Modelle wurden in ihrem Erklärungswert für Veränderungen immer fragwürdiger. Die sogenannte "kognitive Wende" in der Verhaltenstherapie (a.a.O., S. 16) bewirkte, daß "kognitive Prozesse, die das Verhalten begleiten und verändern, absicht-

---

1) Aber auch da sollte sie erst angewendet werden, wenn zwischen Lehrer und Kind eine vertrauensvolle, tragfähige Beziehung hergestellt ist, und in diesem Falle gleichsam als Stütze oder Erinnerungshilfe dienen.

2) Vgl. dazu besonders Jaeggi 1979, S. 13ff.

lich und direkt mit beeinflußt" (a.a.O., S. 17)[1] werden. Zugrunde liegt die Entdeckung von Sprache als der Handlungsregulation beim Menschen und dem typischen menschlichen Lernen als strategischem. Demzufolge ist die Hauptvorgehensweise bei der Verhaltenstherapie des Erwachsenen "logische Strukturierung des Problems ..., direktive Art des Vorgehens, Vorgehen nach einem strukturierten Plan" (a.a.O., S. 21). Das therapeutische Verfahren soll für den Patienten transparent sein. Anders als in der Psychoanalyse sollen "Erstursachen" keine Rolle spielen. "Die unendlich vielen Möglichkeiten der Attribuierung seiner Beschwerden an Instanzen des Unbewußten, an kindliche Konfliktsituationen, Umweltinstanzen, Partnerbeziehungen, Erbgut etc. werden reduziert" (a.a.O., S. 21).

Statt sich wie bisher im wesentlichen auf die Kontrolle äußerer Bedingungen zu konzentrieren, werden neuerdings von der Verhaltenstherapie Techniken der Selbstkontrolle und des Selbstsicherheitstrainings bevorzugt, wobei beim letzteren der Therapeut sich als Identifikationsobjekt anbietet.[2] Nicht aufgegeben hat jedoch die Verhaltenstherapie ihre klassischen Merkmale: "Der Patient wird als funktionierender Organismus gesehen, dessen inadäquates Verhalten in einem umschreibbaren Störungsbereich in ein unauffälligeres Verhalten umgewandelt werden soll" (Metzger 1979, S. 55). Darüberhinaus enthält sie sich immer noch irgendwelcher inhaltlicher Aussagen über Motive oder Antriebskräfte menschlichen Verhaltens. Sie bleibt einem formalistischen Menschenbild verhaftet; und

---

1) Vgl. dazu das von Petermann/Petermann (1978) beschriebene Trainingsprogramm mit aggressiven Hortkindern. Es handelt sich hier um ein differenziertes Programm, das verschiedene Arten von Lernen (Verstärkungslernen, kognitive Verhaltensmodifikationstechniken, Lernen am Modell) kombiniert mit pädagogischen Verfahren (Einzelarbeit, Gruppenarbeit) und Einwirkung auf die Eltern. Der Versuch von Petermann/Petermann scheint mir gut gelungen, nur scheint mir Verhaltensmodifikation in diesem recht erfolgreichen Versuch weit entfernt davon zu sein, ein relativ leicht zu handhabendes, schnellwirkendes Therapieverfahren darstellen zu können.

2) Eine ausführliche Darstellung und Kritik neuerer verhaltenstherapeutischer Verfahren findet sich bei Metzger (1979).

es bleibt der Alltagspsychologie des jeweiligen Therapeuten überlassen, was er bei seinen Patienten als richtiges oder falsches, pathologisches oder gesundes Verhalten ansieht.

Die neuen Verfahrensweisen der Verhaltenstherapie wurden mit erwachsenen Patienten entwickelt. Die Übernahme in die Schule scheint mir aus verschiedenen Gründen problematisch. Der erwachsene Patient leidet an seinem Symptom, er unterzieht sich freiwillig einer Therapie und ist an einer Heilung interessiert. Er plant zusammen mit dem Therapeuten das gemeinsame Vorgehen. Hier handelt es sich um zielgerichtete, für den Patienten durchschaubare Abläufe, anders als bei der Therapie eines Schülers. Der Patient selber wirkt aktiv mit an seiner Heilung, seiner Selbstveränderung. In der Schule ist es vor allem der Lehrer, der möchte, daß ein störendes Verhalten bei einem oder mehreren Schülern eliminiert wird, und nicht die Schüler selber. Selbst wenn Arbeitsabkommen zwischen Lehrern und Schülern getroffen werden, schriftliche Verträge geschlossen, Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung miteinbezogen und auch das Lehrerverhalten Veränderungen unterzogen wird[1], bleibt doch das ungute Gefühl, daß Schüler einseitig an schulische Verhaltensnormen angepaßt werden sollen. Bei den mir bekannten Projektberichten ging es dementsprechend auch in erster Linie um den Aufbau unterrichtskonformer, nicht störender Verhaltensweisen, wie das regelmäßige Anfertigen von Hausaufgaben, das selbständige Arbeitsverhalten, das gegenseitige Akzeptieren von Jungen und Mädchen, die Pünktlichkeit im Unterricht, den Abbau von Pausenkonflikten, Unruhe und Zwischenrufen.[2] Den Vorwurf der direkten Manipulation kann man diesen Formen der Verhaltensmodifikation nicht mehr machen[3], schließlich bestimmt

---

1) Vgl. dazu besonders Redlich/Schley 1978; Lorenz u.a. 1976.

2) Vgl. die Zusammenstellung von Redlich/Schley 1978, S. 88f.

3) Klassischen Formen der Verhaltenstherapie kann man m.E. zurecht den Vorwurf machen, daß sie Schüler manipulieren; vgl. dazu Künzel 1976.

die Schüler-Lehrergruppe selber das zu verändernde Verhalten, erforscht die Bedingungen seines Entstehens und seiner Aufrechterhaltung und plant den Gang der Eliminierung und Veränderung. Aus Versuchsobjekten werden Untersucher. Möglicherweise läßt sich mit Methoden der kooperativen Verhaltensmodifikation auch das aggressiv getönte Klima in einer Schulklasse verbessern oder die oft rüden, lieblosen Umgangsformen der Schüler miteinander. Schwere psychische Störungen einzelner Kinder, wie sie z.B. in hoher Aggressionsbereitschaft ihren Ausdruck finden können, scheinen mir auch mit neueren Methoden der Verhaltenstherapie nicht zugänglich. Das Kind will nicht selber von seiner Aggressionsneigung befreit werden, im Gegenteil; aus dem einzigartigen lebensgeschichtlichen Zusammenhang des Kindes heraus ist seine Aggressivität eine subjektiv sinnvolle Lebensform geworden. Hier kann die Grundannahme der Verhaltenstherapie nicht greifen, die Störungen als isolierte Äußerungen eines funktionierenden Organismus wegtrainieren will. Es ist auch kaum anzunehmen, daß Lehrer (Verhaltenstherapeut) und Kind - als Ausgangsbedingungen für eine Therapie - zu gemeinsamen Situationsinterpretationen kommen, die das Kind die Unangemessenheit seiner Aggressivität erkennen lassen; ganz davon abgesehen, daß erhöhte Aggressionsneigung bei unseren Schülern meist auf Störungen in den vorsprachlichen Interaktionserfahrungen zurückgeht und nur sehr eingeschränkt symbolisierungsfähig ist. Die verbale Selbstinstruktion nach Anleitung durch den Therapeuten als das bevorzugte Mittel der kognitiven Verhaltenstherapie steht im Widerspruch zum unbewußten Agieren von Sinnzusammenhängen durch das Kind. Sie würde entweder auf dessen totales Unverständnis oder auf Abwehr stoßen, da das Kind die infrage kommenden Situationen nach eigenem subjektiven Dafürhalten interpretiert, sein aggressives Verhalten für angemessen hält und nicht als Störung begreifen kann. So scheint mir die Verhaltenstherapie auch in ihrer ansonsten fruchtbaren Weiterentwicklung als wenig geeignet, aggressives Verhalten von Kindern zu eliminieren. Vielleicht bieten die Konzepte der Selbstkontrolle und Selbstinstruktion noch eher für den erwachsenen Lehrer eine Möglichkeit, seine eigenen ungewollten affekthaften Reaktionen zu verändern.

Literatur zu 5. und zu 5.1.

AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend, 1. Aufl., Wien 1929

BACHMANN, C.H.: Psychoanalyse und Verhaltenstherapie, Frankfurt 1972

BELSCHNER, W. u.a.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1973

BELSCHNER, W.: Das Lernen aggressiven Verhaltens, in: SELG, H. (Hrsg.), Zur Aggression verdammt?, Stuttgart 1971

BILDUNGSPLAN der Sonderschule für Lernbehinderte, Wiesbaden 1962

BLACKHAM/
SILBERMANN: Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern, Weinheim 1975

DANN, H.-D.: Müssen Aggressionen ausgelebt werden?, in: SCHMIDT/MUMMENDEY/SCHMIDT: 1971

FLORIN/ Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen, München 1970
TUNNER:

FÜRNTRATT, E.: Angst und instrumentelle Aggression, Weinheim 1974

FÜRSTENAU, P.: Probleme der vergleichenden Psychotherapieforschung, in: BACHMANN, C.H. 1972

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim 1974

HENTIG, H. von: Was ist eine humane Schule? München 1976

HOMFELDT, H.-G.: Stigma und Schule, Düsseldorf 1974

IMMISCH/ Verhaltenskorrektur in Lerngruppen,
RÖSSNER: München 1975

JAEGGI, E.: Kognitive Verhaltenstherapie, Weinheim 1979

JAEGGI, E.: Persönlichkeitstheoretische Implikationen verhaltenstherapeutischer Praxis, in: Argument 91, 1975

KERN, H.-J.: Verhaltensmodifikation in der Schule, Stuttgart 2. Aufl. 1976

KLEIBER, D.: Braucht die demokratische Psychiatrie die Verhaltenstherapie? in: Behindertenpädagogik 3, 1979

KUHLEN, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter, München 5. Aufl. 1977

KÜNZEL, M.: Verhaltenstherapie im Unterricht. Hilfe oder Manipulation? in: Die deutsche Schule 5, 1976

LISCHKE, G.: Aggression und Aggressionsbewältigung, Freiburg 1972

LORENZ/
MOLZAHN/
TEEGEN: Verhaltensänderung in der Schule, Reinbek 1976

MEES/
SELG (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Anwendungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich, Stuttgart 1977

METZGER, H.-G.: Selbstkontrolle und Selbstsicherheit. Zu neueren Techniken der Verhaltenstherapie, in: Psyche 1/1979

PERLWITZ, E. (Hrsg.): Verhaltensformung in der Schule, Beiträge zur Praxis pädagogischer Verhaltensmodifikation, Braunschweig 1978

PETERMANN/
PETERMANN: Training mit aggressiven Kindern, München-Wien-Baltimore 1978

REDLICH/
SCHLEY: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, München-Wien-Baltimore 1978

REDLICH/
SCHLEY: Hauptschulprobleme, München-Wien-Baltimore 1980

REDLIN, W.: Verhaltenstherapie in der Heilpädagogik, in: Heft 1/1974 der ZfH

RÖHM, H.: Kindliche Aggressivität, Starnberg 1972

ROST/
GRUNOW/
OECHSLE (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim 1975

ROCKEMER, H.-G.: Sonderschullehrer - Zuchtmeister in einer totalen Institution, in: päd.extra 13/1976

SCHMIDT-MUMMENDEY/
SCHMIDT: Aggressives Verhalten, München 1971

SCHMIDTCHEN, S.: Die Verhaltenstherapie als Behandlungskonzept für Kinder und Jugendliche, in: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 3. Halbband, Göttingen 1978

SCHOLZ, W.: Verhaltensprobleme in der Schulklasse. Verhaltensmodifikatorisch-pädagogische Modelle für Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, München 1977

SELG, H. (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Stuttgar 1971

WERBIK, H.: Versuch einer Bewertung der Frustrations-Aggressionshypothese, in: Schmidt-Mummendey/Schmidt 1971

WERTENBROCH/
BREMER: Techniken der Selbstverstärkung bei Lernbehinderten, in: ZfH 6/1975

WINKLER/
PODOLSKY/
BASTINE: Verhaltensänderung in der Sonderschule, in: b:e 1/1974

5.2 PSYCHOANALYTISCH ORIENTIERTE PÄDAGOGIK [1] UND AGGRESSIVITÄT

Wie bereits erwähnt, haben psychoanalytische Erkenntnisse bisher noch wenig Eingang in die Schule gefunden, so daß man von hier aus nicht auf ein Repertoire abgesicherter und erprobter Interaktions- und Unterrichtsformen zurückgreifen kann. Die Durchleuchtung der vielgestaltigen sozialen Interaktionen im Unterricht und ihrer Auswirkungen hat erst zaghaft begonnen [2] und ist noch weit davon entfernt, konkrete Handlungsanweisungen für das Verhalten des Lehrers im Unterricht liefern zu können.

In diese Lücke stößt die Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation, und da sie ein leicht zu handhabendes Instrument zur Verhaltenssteuerung auch für den Laien zu sein scheint, besteht die Gefahr, daß Lehrer allzu schnell zu ihr greifen, um störendes oder auffälliges Verhalten bei Kindern zu beseitigen und einen reibungslosen Unterricht zu garantieren, ohne ihr eigenes Verhalten, die schulischen Restriktionen und die emotional-affektive Situation des Kindes genügend in Rechnung zu ziehen.

Im Gegensatz zur Verhaltenstherapie, für die das Symptom die Störung ist und nicht der Ausdruck tiefer liegender emotionaler Konflikte, begreift die psychoanalytische Pädagogik Verhaltensstörungen und auch aggressives Verhalten als Ausdruck einer verzerrten, fehlgelaufenen und aus dem Bewußtsein verdrängten, sprachlos gewordenen oder nie versprachlichter, gleichwohl aber noch wirksamen Interaktionsgeschichte. Die gestörte Kommunikation zwischen Kind und Erzieher oder Kind und Mitschüler soll durch praktische Einfühlung und teilnahmsvolles Miterleben, durch Ermöglichung

---

1) Die Bezeichnungen "Psychoanalytisch orientierte Pädagogik" oder "Psychoanalytische Pädagogik" werde ich im folgenden synonym benutzen.

2) vgl. Heinze, Heinze (1976), Grundke (1975), Grell (1979)

neuartiger Erfahrungen und Hilfe bei deren Verarbeitung einer neuen, für alle Beteiligten befriedigerenden Interaktionsform Platz machen.

Nun wird in den letzten Jahren psychoanalytisches Grundwissen über Entstehung psychischer Strukturen zunehmend im Studium der Pädagogik vermittelt; wie jedoch theoretische Einsichten in sinnvolle pädagogische Handlungssequenzen umzusetzen sind, darüber hört der Studierende so gut wie gar nichts.

Psychoanalytisches Wissen wurde in einer ganz anderes gearteten sozialen Situation gewonnen als es die institutionell vorgegebene Kinder-Erwachsenen-Gruppe darstellt. Nach psychoanalytischer Auffassung geschieht die Formung der psychischen Persönlichkeit in erster Linie über Beziehungen zu emotional bedeutsamen Personen. Warum sollte das Wissen über die Auswirkungen dieser Beziehungen, wenn auch in anders strukturierten Situationen gewonnen, nicht in der alltäglichen Arbeit mit Kindern zur Anwendung kommen können? "Aus dieser deutungszentrierten (Einzelanalyse) müßte eine handlungszentrierte Reflexion werden" (Bittner 1973, S. 86). Daß die Anwendung der Psychoanalyse in sozialen Problemfeldern erfolgreich sein kann, zeigen Versuche aus Heimerziehung, Erziehungsberatung (z.B. Aichhorn, Bettelheim, Redl, Mannoni) und Unterricht (Zulliger), wenn sie auch noch fernab von jeder systematischen Erfassung und wissenschaftlichen Absicherung pädagogischer Interventionen und Interaktionssequenzen stattfanden. Bittner meint: "Besäßen wir so viele nach dem derzeitigen Stand der psychoanalytischen Theorie interpretierte pädagogische Interaktionssequenzen, wie wir klinische Fallstudien besitzen, dann erst könnte sich die psychoanalytische Pädagogik als eigenständiges psychoanalytisches Forschungs- und Arbeitsfeld mit hinreichend ausgearbeiteter theoretischer und technischer Basis präsentieren" (1973, S. 88).

Aber auch wenn das noch nicht möglich ist, da die Psychoanalyse ihr Instrumentarium zur Untersuchung der sozialen Situation Schule erst noch entwickeln müßte, um es dann in Handlungsanleitungen umzusetzen, läßt sich meines Erachtens in den bisher gemachten Versuchen psychoanalytischer Pädagogen einige pädagogische Orientierungshilfe finden.

Weder die Verhaltenstherapie und noch weniger die Sonderpädagogik haben nennenswerte Beiträge zum Problem der Aggressionsbewältigung gebracht. Demgegenüber haben mir psychoanalytisch orientierte pädagogische Arbeiten zu einem besseren Verständnis der alltäglichen, konflikthaften Interaktion in der Schule verholfen und zu einem für mich - und hoffentlich auch für die Kinder - befriedigerendem Zusammensein im Schulalltag.

Es wäre verfehlt, von der psychoanalytischen Pädagogik als von einer einheitlichen Erziehungslehre sprechen zu wollen. Sie zeigt so viele Ausprägungen, wie interessierte Pädagogen sich der Psychoanalyse annahmen und umgekehrt.

Bahnbrechend und richtungsweisend waren vor allem die großzügig angelegten Versuche, gestörten Kindern in auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Heimen wieder zu Lebensmut oder Realitätssinn zu verhelfen. [1] Auch hier ist das pädagogische Vorgehen nicht einheitlich; es richtet sich ebenso nach den vorgefundenen Störungen der Kinder wie auch nach den theoretischen und praktischen Vorlieben und Fähigkeiten der Mitarbeiter dieser Einrichtungen (d.h. wohl in erster Linie ihrer Leiter).

---

1) Ich denke dabei vor allen Dingen an Redl und Bettelheim, in jüngster Zeit auch an die Ecole Expérimentale von Mannoni.

So fühlte sich Redl mehr zu den emotional gestörten und sozial auffälligen Kindern der amerikanischen großstädtischen Slums hingezogen. Er arbeitete in Erziehungsanstalten, in sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhäusern, betreute Ferienlager für erholungsbedürftige Slumkinder und gründete 1946 das Pioneer House, ein kleines Erziehungsheim für hochaggressive Jungen mit prädelinquenten Verhaltensmustern mitten in einem Elendsviertel von Detroit. Redl sah die Hauptaufgabe seiner pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit diesen Kindern in sorgfältig abgestimmten Maßnahmen zur Unterstützung ihrer Ich-Funktionen, im Aufbau innerer Kontrollen ("controls from within"), die ihnen bei der Bewältigung von Realität helfen sollten. Bettelheim übernahm etwa zur gleichen Zeit die Leitung eines Heims für schwerstgestörte, präpsychotische und autistische Kinder, der Sonia Shankman Orthogenic School in Chicago. Bettelheim gestaltete das Heim als Schutzraum, in dem alle Grundbedürfnisse der Kinder rückhaltlos befriedigt wurden. In dieser Geborgenheit können die Kinder ihre regressiven Tendenzen voll ausleben; ihnen wird die Möglichkeit eingeräumt, sich quasi vom Säuglingsalter an eine neue Persönlichkeit aufgrund neuartiger Beziehungen zu den Erziehern aufzubauen.

Bei meiner pädagogischen Arbeit in der Schule habe ich am meisten von der Beschäftigung mit Redl profitiert, wie ich glaube aus verschiedenen Gründen: In der Beschreibung seiner Kinder erkannte ich meine Schüler wieder, zumindesten meine aggressiven. Redl schien mir auch in seiner Arbeit am deutlichsten als Pädagoge hervorzutreten; [1] die von ihm ergriffenen pädagogischen Maßnahmen ließen sich auch von mir als Nichtanalytiker oder Nichttherapeut ohne größere Schwierigkeiten nachvollziehen. Möglicherweise stießen auch die Redl'schen Vorstellungen bei mir auf verwandte psychische Dispo-

1) Er legt Wert auf die Unteilbarkeit der pädagogischen Verantwortung auch für psychisch gestörte Kinder, deren Behandlung er nicht an Fachleute delegieren will.

sitionen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich also zum großen Teil - wenn auch nicht ausschließlich - auf Redl. In den letzten Jahren meiner Arbeit in der Schule beeinflußte mich vor allem die Weiterentwicklung einer psychoanalytisch orientierten Heilpädagogik, wie sie von Leber und Reiser vertreten wird.

Nach Auffassung der Psychanalyse ist die kindliche Aggressivität Ergebnis fehlgelaufener Sozialisationsprozesse, eine Reaktion auf Härte, Lieblosigkeit und inkonsistente Erziehung. Kindliche Bedürfnisse nach Zuneigung, Wärme, Fürsorglichkeit und Anerkennung wurden von den Eltern immer wieder zurückgewiesen. Es bleibt ein ungeheures psychiches Potential an chronifizierten Haß- und Wutgefühlen, die das Kind bei der geringsten Beeinträchtigung zu überschwemmen drohen. Anlehnungs- oder Abhängigkeitswünsche müssen aus Angst vor neuerlicher Enttäuschung wahrgenommen werden, so daß eine permanente Abwehrhaltung vonnöten scheint. In der Aggressivität wird ein Abwehrsystem gesehen gegen den Druck der Umwelt, eine notwendige Reaktion, um in einer Welt der dauernden Gefährdung und Bedrohung ein gewisses Maß psychischer Stabilität aufrecht erhalten zu können.

Damit dieses Abwehrsystem vom Kind aufgegeben werden kann, ist es nötig, es überflüssig zu machen: zum einen durch eine Veränderung der Umwelt, zum anderen durch andersartige Beziehungen zu Erwachsenen.

In der psychoanalytisch orientierten Heimerziehung wird die bewußte Gestaltung der Umwelt zu therapeutischen Zwecken Milieutherapie genannt (so vor allem bei Redl und Bettelheim). Die Therapieform entstand im Gegensatz zur herkömmlichen Form der Kinderanalyse und Kindertherapie, d.h. der regelmäßigen Therapiestunde im Sprechzimmer des Therapeuten.

Gerade für die aggressiven Kinder aus der Unterschicht hält man diese Form der Therapie für nicht sehr wirkungsvoll, da diese Kinder kaum ihre Gefühle ausdrücken können oder wollen. Außerdem sind es gerade die Erwachsenen, gegen die sich der Haß des Kindes aufgrund seiner zahlreichen negativen Erfahrungen mit ihnen richtet. Und schließlich gehört der Therapeut nicht der sozialen Schicht des Kindes an. "Der soziale Abstand zwischen ihrem (der Kinder, I.A.) natürlichen Lebensstil und der Atmosphäre des Sprechzimmers eines Psychotherapeuten ist unüberbrückbar, sie können zu einem Erwachsenen unmöglich in Sprache und Spiel einen Bezug aufbauen, wenn er nicht auch zu ihrer sozialen Gruppe gehört" (Redl/ Wineman 1970, S. 18 f.) und man kann hinzufügen, auch für den Therapeuten der Mittelschicht wird es nicht einfach sein, ein solches Kind zu verstehen.

In der Milieutherapie soll dagegen die alltägliche Umwelt des Kindes bewußt gestaltet werden. Es soll gezeigt werden, "daß die alltäglichen Tätigkeiten der Kinder in sinnvoller Weise genutzt werden können, wie man sie zu Trägern persönlicher Beziehungen machen kann und wie sie zum Erlebnis der Bewältigung von Aufgaben führen können, denen das Kind früher ausgewichen ist oder an denen es früher gewöhnlich gescheitert ist" (Bettelheim 1970, S. 24).

Den genannten Autoren geht es "um das Ernstnehmen der Tatsache, daß es für ein Kind - selbst oder gerade, wenn es in therapeutischer Behandlung ist - außer der einen Stunde seiner therapeutischen Sitzung noch 'die anderen 23 Stunden' des Tages gibt - und für den Erzieher, der mit diesem Kind zu tun hat, ebenfalls. In diesen anderen 23 Stunden ... muß das Kind einer Atmosphäre, einem Aktivitätsprogramm und einem pädagogischen Verhalten seitens der Erzieher ausgesetzt sein, die allesamt das einheitliche, langfristig angelegte Therapieziel unterstützen" (Fatke 1976, S. 9).

Das Milieu sollte so gestaltet sein, daß es als Mittel der Therapie eingesetzt werden kann. Nun fällt es natürlich leichter, in einem Kinderheim, in dem die Kinder einige Jahre ihres Lebens verbringen, eine Umwelt nach therapeutischen Gesichtspunkten zu schaffen. [1] Schwieriger ist das sicherlich in einer Schule, die die Kinder mittags verlassen und in der sie nicht leben, sondern lernen sollen. [2]

Dennoch sollte gesehen werden, daß die Schule Teil der Umwelt des Kindes ist, Teil seiner sozialen Erfahrungswelt, zu deren Lasten möglicherweise ein Großteil seiner Aggressionen gehen. Die Vorstellungen, wie sie die psychoanalytisch orientierte Heimerziehung entwickelt hat, sind meines Erachtens auch in der Schule sinngemäß durchzuführen.

Im folgenden möchte ich einige Punkte anführen, die im Sinne der Milieutherapie geeignet sind, kindliche Aggressionen abzubauen bzw. überflüssig zu machen. Die Liste ist nicht vollständig und soll es auch nicht sein. Sie soll lediglich die Fantasie der Lehrer anregen zur therapeutischen Gestaltung ihrer eigenen Unterrichtsarbeit. Denn welche Maßnahmen sinnvoll sind, ist schließlich auch abhängig von der je spezifischen Situation an der Schule, von der Persönlichkeit des Lehrers und dem Alter, den Interessen und der unterschiedlichen psychischen Struktur der Kinder.

Schule soll Spaß machen

Für zahlreiche positive Erlebnisse in der Schule sollte gesorgt werden und nach Möglichkeit für häufige Befriedigung kindlicher Bedürfnisse und Interessen. Als Beispiel seien hier einige lustvolle Tätigkeiten aufgeführt: Theaterspielen, sich verkleiden, Tanzen, Malen, Zuhören beim Vorlesen, Spie-

---

1) Wenn auch in Deutschland der Versuch bisher kaum gemacht wurde; aber das hat sicherlich andere Gründe als das Nichtkennen der optimalen therapeutischen Bedingungen.

2) Muss (1973) beschreibt einen deutschen Versuch, nämlich das Hermann-Luppe-Heim in Frankfurt.

len, Ausflüge, Partys zu besonderen Anlässen u.ä.m. Entgegen seinen bisherigen Erfahrungen soll das Kind die Schule als angenehm empfinden lernen.

Schule sollte keine Angst mehr machen

Bekanntlich war das bisherige Schulleben der Sonderschüler durch Leistungsversagen gekennzeichnet. Und viele Kinder zeigen nach der Überweisung in die Sonderschule Angst, Unwillen bis hin zu Aggressionsausbrüchen, wenn sie sich vor neue, für sie zunächst unlösbare Aufgaben gestellt sehen. Der Schwierigkeitsgrad aller Aufgaben sollte so dosiert werden, daß jedes Kind die Chance hat, seine Aufgaben zu lösen. Das erfordert vom Lehrer häufig Mehrarbeit in Form von innerer Differenzierung des Unterrichts. Aber diese Arbeit zahlt sich aus durch ein entspannteres Klima in der Klasse und die Zufriedenheit der Kinder.

Auch Leistungswettbewerbe sollten vermieden werden, da das Selbstwertgefühl vieler Kinder durch Verlieren leicht gefährdet werden kann. Angst wird auch verursacht durch nicht erledigte Hausaufgaben. Der lernfördernde Wert von Hausaufgaben ist ohnehin umstritten. [1] Beim Sonderschulkind kommt erschwerend die ungünstige häusliche Situation hinzu (überfüllte Wohnung, überlastete Eltern), so daß das Anfertigen von Hausaufgaben für viele Kinder eine unzumutbare Belastung bedeutet. [2]

Die herkömmliche Form des Unterrichts bietet noch eine Menge Anlässe, die Angst bei Kindern auslösen können, so z.B. die Angst vor Klassenarbeiten, Zensuren, Prüfungen, vor plötzlichem Aufgerufen- oder Bloßgestelltwerden, an der Tafel stehen müssen, ohne die Lösung der Aufgabe zu kennen, vor

---

1) vgl. dazu Wittmann (1971), Schwemmer (1980)

2) Damit ist nichts gesagt gegen das freiwillige Anfertigen von Hausaufgaben.

Blamiertwerden oder Ausgefragtwerden vor der ganzen Klasse, vor Zuspätkommen.

Bei einiger Sensibilisierung gegenüber der "normalen" Unterrichtssituation lassen sich sicher noch viele Maßnahmen entdecken, die Angst und Aggression bei Kindern erwecken können, auch wenn sie vom Lehrer ohne angstmachende Absicht oder nur gedankenlos ausgeführt werden. Überhaupt sollten die Anforderungen an das Kind so beschaffen sein, daß sie von ihm durchschaut und gehandhabt werden können. Das betrifft nicht nur die Leistungsanforderungen; auch das soziale Zusammenleben in der Klasse sollte einfach und unkompliziert sein. Dazu gehören als Orientierungsschema einsichtige und von den Kindern akzeptierte Regeln. Der Lehrer sollte die von ihm getroffenen Anweisungen begründen und die Kinder von ihrem Sinn überzeugen.

Sicherheitsgefühle stehen im Gegensatz zu Angstgefühlen. Wichtig ist es, den Kindern den Schulalltag - einschließlich dessen, was z.B. im Lehrerzimmer geschieht - und seine Regeln transparent zu machen, so daß sie sich nicht, wie in ihrem bisherigen Leben, ständig unvorhersehbaren und nicht einzuschätzenden Gefahren ausgesetzt sehen. Dazu gehört auch das Versprechen und natürlich dessen Einhaltung, sich nicht gegenüber den Eltern negativ über das Kind zu äußern.

Im Unterricht soll kein Zwang ausgeübt werden

Die Interessen der Schüler im Unterricht sind oft andere als die des Lehrers. Bei einer positiven vertrauensvollen Beziehung von Schülern und Lehrer ist jedoch meistens eine Einigung möglich. Auf keinen Fall soll der Lehrer als der überlegenere Partner die Schüler zwingen, seinen Anordnungen Folge zu leisten. Denn diese Form der Machtausübung, die oft nur dazu dient, eigene verhüllte aggressive Impulse auszuagieren, provoziert bei den Kindern notwendigerweise Gegen-

aggressionen. Hierher gehört z.B. das unbeirrte Festhalten des Lehrers am geplanten Stundenverlauf ohne Berücksichtigung abweichender Schülerinteressen.

Beispiel: Mir war während der ersten zwei Stunden die Zurückhaltung der sonst sehr lebhaften S. aufgefallen. Nach Beendigung der großen Pause bemerkte ich eine allgemeine Unruhe in der Klasse, die ich aber zunächst ignorierte, um mit dem Unterricht fortzufahren - allerdings mit wenig Erfolg. Auf meine Ermahnungen hin reagierten die Kinder erst mürrisch, später ausfallend bis aggressiv. Nach einem kurzen Machtkampf, ich wollte die Kinder zur Mitarbeit zwingen, gab ich schließlich auf. Auf meine Fragen hin gelang es mir, den Grund für die Nichtbereitschaft der Kinder herauszufinden. Der Vater von S. hatte am Abend vorher wegen eines kleinen Vergehens gedroht, sie in ein Heim zu schicken. In der großen Pause hatte sie den anderen Kindern davon erzählt. Damit hatte sie in diesen eigene Ängste mobilisiert, denn eine Heimeinweisung war für viele Kinder dieser Klasse eine realistische Gefahr (Geschwister befanden sich im Heim, sie selber waren schon im Heim gewesen). Es entspann sich danach ein Gespräch über die Ernsthaftigkeit der väterlichen Drohung und über elterliche Erziehungsmaßnahmen, an dem alle Kinder interessiert und diszipliniert teilnahmen.

Oft ist die Ursache für eine Verweigerung im Unterricht jedoch nicht so leicht herauszufinden. Dennoch soll kein Kind zu einer Arbeit gezwungen werden, die es nicht machen will. [1] Ihm soll die Möglichkeit zu anderen Tätigkeiten eingeräumt werden, z.B. zu lesen, zu malen oder auch nur den Kopf auf die Bank zu legen. Die Autonomie des Kindes sollte anerkannt werden, solange es selber das wünscht.

---

1) Das heißt natürlich nicht, daß jedem vom Kind geäußerten Unwillen "Ich hab' keine Lust", "das mach ich nicht" stattgegeben werden soll. Manchmal helfen ein paar aufmunternde Worte oder das Versprechen, sich zu dem Kind zu setzen und ihm behilflich zu sein.

Die geschilderte, angst-, straf- und zwangsfreie Atmosphäre in der Klasse ist nach Ansicht der psychoanalytischen Pädagogik die unverzichtbare Grundlage dafür, daß das Kind sich auf eine Beziehung zum Erzieher einlassen kann. Diese wiederum ist nötig, damit das Kind seine feindlich aggressive Einstellung aufgeben kann.

Die Beziehung des Lehrers zum Kind

Bei schwer gestörten aggressiven Kindern warnt die psychoanalytische Pädagogik davor, dem Kinde Elternfiguren ersetzen zu wollen, da - so meint Bettelheim - "die Schwierigkeiten fast aller psychisch gestörten Kinder ihren Ursprung in der Beziehung zu Vater oder Mutter haben" (Bettelheim 1970, S. 26). Der Erzieher soll das Kind nicht mit Liebe überschütten, sich nicht aufdrängen. Seine freundschaftliche Zuneigung zum Kind darf er vor allen Dingen nicht von Gegenleistungen abhängig machen. Ein bedingungsloses Annehmen des Kindes ist erforderlich. Redl/Wineman meinen: "Die Gewährung der Zuwendung, die Liebe des Erwachsenen und die Zeichen seiner emotionalen Zuneigung zum Kind müssen absolut unabhängig sein von der Überlegung, ob das Kind dies durch sein Verhalten verdient hat oder nicht" (1970, S. 30).

Ebenso wichtig ist die Toleranz des Erziehers gegenüber den Symptomen des Kindes und seinem Fehlverhalten (wenn auch nicht dessen Billigung). [1] Gerade hier ergeben sich für den Lehrer große Schwierigkeiten. Trotz seiner Freundlichkeit und Aufgeschlossenheit dem Kind gegenüber, hören dessen Aggressionen ihm gegenüber nicht auf - eher muß mit dem Gegenteil gerechnet werden. Nur allzu leicht erwachsen aus dem Gefühl der Enttäuschung und des Abgewiesenwerdens die Gegen-

1) Daß viele Verhaltensweisen des Kindes vom Lehrer selber nur schwer ertragen werden, darauf habe ich bereits hingewiesen (vgl. 4.4). Das sollte der Lehrer vor sich selber auch nicht verleugnen. Dennoch muß er lernen, die kindlichen Verhaltensstörungen angstfrei zu ertragen und seine Reaktionen darauf frei von Gegenaggressionen zu halten.

aggressionen des Lehrers, die sich in Verstimmtheit, Gereiztheit und ähnlichen Emotionen äußern. Die Äußerung gleichbleibender Freundlichkeit und Zuneigung stellt große Anforderungen an die psychischen Kapazitäten des Erziehers und groß ist die Versuchung, die eigene Aggression durch schulische Vorschriften und sachliche Erfordernisse zu verbrämen.

"Absolute Güte und Milde" fordert Aichhorn für die Behandlung der aggressiven Verwahrlosten und schildert einen erfolgreichen Versuch nach dieser Methode, verschweigt aber auch nicht die großen psychsichen Belastungen und Anstrengungen für die Betreuer der Kinder (Aichhorn 1925, Kapitel "Die Aggressiven").

Neben dem emotionalen Engagement beeindruckt in den Beschreibungen der psychoanalytischen Pädagogen immer wieder ihre Achtung vor der kindlichen Persönlichkeit und die Respektierung ihres Verhaltens. Sie verbietet dem Erzieher, sich aufzudrängen, wenn das Kind die Interaktion nicht will; veranlaßt ihn aber seinerseits, ein freundschaftliches Kommunikationsangebot ständig aufrechtzuerhalten. Geduld, bedingungslose Zuneigung und Anerkennung der kindlichen Persönlichkeit setzen das Kind allmählich instand, eine tragfähige Beziehung zum Erzieher einzugehen.

Exkurs:

Der Respekt vor der kindlichen Persönlichkeit und deren Anerkennung, eine Grundlage der psychoanalytischen Pädagogik seit ihrem Bestehen (und sie besteht eigentlich, solange die Psychoanalyse existiert [1]), scheint im normalen Schulalltag eine untergeordnete Rolle zu spielen. [2] Sie würde vom Lehrer erhöhten psychischen Aufwand erfordern.

---

1) vgl. dazu Bittner

2) vgl. dazu z.B. die Untersuchungen zum Lehrerverhalten in Tausch u. Tausch (1970) oder die Sammlung von Kempowski (1974), der 1000 Bürgern die Frage stellte "Was bedeutete Ihnen Ihre Schulzeit?" und darauf erschütternde Antworten bekam.

"Da nun in der Position des Lohnerziehers kein existentieller Zwang besteht, die Schonung der eigenen Arbeitskraft hintanzustellen, verwirklicht sich, was wir als Desinteresse bezeichnet hatten" (Heinsohn, Knieper 1976, S. 24). [1]

Wie neuere Untersuchungen zeigen, ist es für die positive Persönlichkeitsentwicklung des Kindes von untergeordneter Bedeutung, welchen Unterrichtsstil der Lehrer (z.B. autoritär oder sozialintegrativ) praktiziert, solange er nur ein wirkliches Interesse am Kind hat, wohingegen Desinteresse jede pädagogische Bemühung zunichte macht. Zugespitzt ließe sich formulieren: "Liegt beim Erzieher ein wirkliches Interesse an der Entwicklung des Kindes vor, dann bedarf es keiner Aufklärung und aufwendigen pädagogischen Technik, um entwickelte Persönlichkeitsstrukturen zu erreichen. Auf die pädagogische ... Ausbildung zugespitzt heißt das: Sie vermag bei desinteressierten nichts und ist überflüssig für die interessierten Erzieher" (Heinsohn, Knieper 1976, S. 25).

Grell referiert in seiner Arbeit über Lehrerverhalten amerikanische Untersuchungen, die herausfanden, daß außergewöhnliche und als besonders befähigt geltende Lehrer die in pädagogischen Abhandlungen zu findenden Lehr- und Unterrichtsprinzipien ablehnten. Stattdessen hatten sie ihre eigenen idealistischen Grundsätze, zu denen gehörten:

"- daß der Lehrer einen hohen Respekt vor den Schülern als Personen haben muß;

- daß der Lehrer mehr eine Art Hilfsmittel (resource person) für die Schüler sein und eine Fülle interessanter Aktivitäten bereithalten muß;

- daß die Schüler bei der Formulierung von Zielen, bei der Auswahl von Arbeitsaufgaben und der Beurteilung von Leistungen intensiv beteiligt sein müssen;

- daß die Beurteilung des Unterrichtserfolges durch den Lehrer eher informell sein sollte und daß der Lehrer mehr nach den Kriterien wie Freude, Aufmerksamkeit, Begeisterung und die Bereitschaft, sich stimulierenden Erfahrungen hinzugeben, urteilen sollte;

- daß Flexibilität und die Bereitschaft, Augenblicksgelegenheiten aufzugreifen, höchst wünschenswerte Lehrereigenschaften sind" (Grell 1979, S. 125).

Kraußlach/Düwer /Fellberg beschreiben ihre Arbeit in einem Jugendclub mit aggressiven Jugendlichen (Rockern) in Hamburg und kommen schließlich zu dem Schluß [2]:

---

1) Daß das Desinteresse des Lohnerziehers im wesentlichen auch Produkt seiner Arbeitssituation ist, wurde bereits beschrieben.

2) Das Zitat soll hier in ganzer Länge wiedergegeben werden, da es mir so außerordentlich wichtig erscheint für die Arbeit des Lehrers und sich ohne Mühe von der Arbeit im Jugendclub auf die Arbeit in der SoL übertragen läßt.

"Daß das Erziehungsgeschäft schwer ist, wurde uns gesagt, und auch, daß wir unsere Gefühle zu zügeln und nach Möglichkeit auszuschließen hätten. Dem 'Probanden' sei sachlich gegenüberzutreten und jedes emotionale Engagement habe zu unterbleiben. Daß die Jugendlichen solch ein 'sachliches' Erzieherverhalten unter Garantie spüren und als steril empfinden, daß sie die bedrohende Überlegenheit des Erziehers wahrnehmen und alle Abwehrmechanismen aktivieren müssen, dies hatte man uns nicht erklärt. Unsere antrainierte emotionale Unempfindlichkeit entpuppte sich aber in der Praxis als entscheidendes Hemmnis. Uns blieb der gesamte Lebens- und Erlebenshintergrund der Jugendlichen verschlossen. Wir wußten nichts von ihren Sorgen, Nöten, Wertmaßstäben und Wichtigkeiten, sondern saßen mit unserem absoluten Maßstab da, legten die Elle an und teilten in sozial und anti-sozial ein. Daß das Verhalten der Jugendlichen, die wir als schwierig empfinden, in sich logisch ist und mehr über ihre Umwelt und Erzieher als über die Jugendlichen selbst aussagt, konnten wir nicht begreifen; wir waren gewohnt, mit unserer Logik zu messen.

Erst als wir die Haltung des 'Ich will euch mal was sagen' überwunden hatten und uns 'betreffen' ließen, war es überhaupt möglich, die Jugendlichen in ihrer Einmaligkeit und Originalität zu erkennen und lieben zu lernen. Unsere Maßstäbe verloren ihre Absolutheit; wir hörten auf damit, über jemanden zu reden, sondern konnten bestenfalls von jemandem sprechen. Wir empfanden uns nun nicht mehr als fertige Erzieher-Personen, sondern begriffen zum ersten Mal, mit welcher Überheblichkeit und Selbstverständlichkeit wir Menschen beurteilten und verurteilten. Wir sind bescheidener geworden und haben ein neues Gefühl für uns selbst bekommen. Wir mußten uns eingestehen, daß eigene Verklemmungen und Vorurteile uns am Verstehen der 'Andersartigen' hinderten und wir selbst ein Grund für ihr - von uns aus gesehen - 'abweichendes' Verhalten waren. Die Jugendlichen haben uns verändert, und wir haben uns überhaupt erst kennengelernt. Dafür sind wir ihnen, um es mit einem unzureichenden Wort auszudrücken, dankbar. Sie haben es sich - zu unserem Glück - nicht gefallen lassen, wie tote Gegenstände, wie Werkstücke, nach Feierabend beiseite geschoben zu werden. Damit kein Mißverständnis entsteht: wir sind uns bewußt, daß wir nicht in der Welt der Jugendlichen leben und tun nicht so, als könnten wir es. Aber die Leichtigkeit, mit der wir Schicksale abhakten, ist uns abhanden gekommen" (1976, S. 10, 11. Unterstreichungen I.A., im Original kursiv).

Es sieht so aus, als ob hier ein unbegrenzter Idealismus und heroischer Einsatz vom Lehrer gefordert würde. Ganz so schlimm ist es nicht, aber jeder Lehrer sollte sich klar machen, daß nur ein großes emotionales Engagement des Erziehers in der Lage ist, mehr zu erreichen, als die kurzfristige Unterdrükkung der Aggressivität oder die kurzzeitige Anpassung an die Situation Schule durch geschickte Verhaltenstechnologie. Für

den Erzieher ist wichtig die Erfahrung, daß Erziehung ein langdauernder Prozeß ist, an dem mindestens zwei Parteien beteiligt sind, und daß die Notwendigkeit sich zu verändern und zu lernen, nicht nur für das Kind besteht.

Die psychoanalytischen Autoren beschreiben den charakteristischen Verlauf einer Erzieher-Kind-Beziehung, die sich der bewußten Gestaltung des Milieus bedient und auf emotionaler Wärme, Permissivität und der Berücksichtigung der kindlichen Autonomie aufgebaut ist: Die Kinder sehen in dem ungewohnten Verhalten des Erziehers ein Zeichen von Schwäche, da sie bisher immer gewohnt waren, auf Härte und Widerstand zu stoßen. Die Aggressionen steigern sich unweigerlich, um schließlich doch noch die gewohnte Reaktion der Erwachsenen zu provozieren.

Die sich steigernden aggressiven Ausbrüche sind auch als Zeichen der inneren Unsicherheit zu werten, da die Kinder keine Verhaltenstechniken entwickeln konnten gegenüber Erwachsenen, die sie gern zu haben scheinen. Verschiedene Bedingungsfaktoren für die Aggressivität scheinen in dieser ersten Zeit das Verhalten der Kinder zu bestimmen: Erstens das Übertragungsphänomen. Im Lehrer wird der gehaßte Erwachsene gesehen, der die Aktivitäten des Kindes bisher unterdrückte. Der Erwachsene erweist sich jedoch als schwach, also kann alle angestaute Aggressivität gegen ihn entladen werden. Zweitens die Angst vor der Abhängigkeit, vor der eigenen Zuneigung, die, obwohl durch viele negative Erlebnisse zugeschüttet, immer noch im Kinde lebendig ist, aber nicht geäußert werden darf aus Angst, erneut zurückgewiesen zu werden. Von sich aus ist das Kind nicht in der Lage, seinen Bedürfnissen nach Abhängigkeit Ausdruck zu verleihen. Sein unbewußter Widerstand ist zu groß. Umso wichtiger ist es, daß der Erzieher von sich aus immer wieder mit Angeboten auf das Kind zugeht.

Und drittens die angesichts der verstärkten Aggressionen überwältigenden Schuldgefühle des Kindes, die wiederum nur aggressiv ausagiert werden können.

In dieser Zeit der erhöhten Destruktivität testet das Kind auch die Belastbarkeit des Erziehers; es muß immer wieder fühlen, daß hier eine Einstellung da ist, auf die man sich verlassen kann, auch wenn man seinen Aggressionen freien Lauf läßt. Erst nach einiger Zeit (es können Monate vergehen), nachdem eine Steigerung der Aggressionsausbrüche kaum noch möglich ist (Zerstörung von Schulmöbeln, tätliche Angriffe auf Lehrer usw.), nimmt das Verhalten des Kindes einen anderen Charakter an. Oft ist diese Wende von Zusammenbrüchen und Weinen begleitet. Aichhorn spricht von einer Zeit der Scheinaggression, bevor das Kind schließlich sein aggressives Verhalten aufgibt.

Zwei Komponenten bewirken die langsame Veränderung des Kindes und das schließliche Aufgeben der Aggression. Zum einen wurde des bisherigen Verhaltensmustern des Kindes sozusagen der Boden unter den Füßen weggezogen, es stieß damit ins Leere und erfuhr statt des gewohnten Widerstandes der Erwachsenen nur deren Freundlichkeit. Die Aggressionen erwiesen sich als überflüssig. Zum anderen wurden im Kind die alten Wünsche nach Zuneigung wieder wach, die von den Erziehern auch erfüllt wurden. So machte das Kind schließlich von deren Angebot Gebrauch, es entwickelte positive Gefühlsbindungen an den Erzieher. Dies war die Grundlage für die Erprobung neuer Verhaltensweisen. Das Kind konnte sich jetzt mit dem Erzieher identifizieren und freundlichere und befriedigendere Formen des Umgangs von ihm übernehmen. Diesen von psychoanalytischen Pädagogen häufig beschriebenen Verlauf einer Erzieher-Kind-Beziehung erlebte ich auch in meiner eigenen Klasse.

Zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit übernahm ich eine dritte Klasse mit einem sehr aggressiven Jungen. G. fiel mir sofort auf wegen seiner Unruhe während des Unterrichts. Er konnte nicht ruhig sitzen, plapperte dauernd vor sich hin, pfiff auf Füllfederkappen oder versuchte andere Geräusche zu produzieren wie lautes Rülpsen, Quietschen mit Gummisohlen, Hin- und Herrücken mit dem Stuhl u.ä. Von Zeit zu Zeit sprang G. auf und rannte in der Klasse umher. Er ging zur Tafel, kritzelte etwas, wischte meine Tafeltexte aus, spielte am Waschbecken oder stattete Mitschülern einen Besuch ab, wobei regelmäßig Geschrei entstand, da er entweder etwas weggenommen oder Schläge verteilt hatte. Am Unterricht beteiligte sich G. kaum. Dazu aufgefordert, gab er seiner Ablehnung wortstark Ausdruck, wobei er mich heftig beschimpfte. Seine Frustrationstoleranz war äußerst gering. Kam er nicht sofort dran, schlug er mit den Händen auf sein Pult, schrie und schimpfte laut und störte anschließend den Unterricht.

G. war äußerst brutal zu seinen Mitschülern. Er war der Stärkste und Mutigste in der Klasse und hatte keinen Konkurrenten. Erregte eines der Kinder sein Mißfallen, schlug G. sofort zu - meist mit Handkantenschlägen. Kaum ein Tag verging, an dem nicht ein Mitschüler von G. zusammengeschlagen weinend am Boden lag. Er wurde von allen Mitschülern gefürchtet.

In meiner Unerfahrenheit versuchte ich zunächst, G. mit Strenge zu behandeln und ihm mit Strafen zu drohen, hatte damit aber nicht den geringsten Erfolg, im Gegenteil - es schien sich ein Zirkel von Aggression und Gegenaggression zu entwickeln, der bei G. heftige Jähzornausbrüche zur Folge hatte.

Ich entschloß mich dann, G. keinen Widerstand mehr entgegen-

zusetzen [1] und gleichbleibend freundlich zu reagieren. [2] Das Resultat meines neuen Verhaltens war nicht verwunderlich. G.'s Aggressionen gegen Mitschüler, Klassenmöbel und mich steigerten sich zusehends. Er interpretierte mein Verhalten als Angst und gab folgende Kommentare: "Ich bin sowieso stärker als Sie", "wenn Sie mir etwas tun, schlag ich Sie zusammen", "die Fräulein hat Angst vor mir". G's Wut- und Jähzornausbrüche wurden immer stärker und entzündeten sich an den geringsten Anlässen. Sie gingen so weit, daß er mit Stühlen nach mir warf, Lehrerpult und Tische umwarf, nach mir trat und mich sehr schmerzhaft schlug. Sie endeten häufig in "Wutweinen" (Aichhorn). Nach ungefähr einem halben Jahr zeigten sich bei G. leichte Verhaltensunsicherheiten; er schien sich seiner Überlegenheit nicht mehr so sicher zu sein. Er stellte zaghaft Fragen, warum er anders behandelt würde als die Mitschüler und machte die ersten Versuche, sich an die Klassenordnung zu halten. In der folgenden Zeit entspannte G. sich immer mehr, Ausbrüche von Aggressivität erfolgten noch immer, wenn auch nicht mehr so häufig. Anscheinend begegnete er meiner gleichbleibend freundlichen Haltung noch immer mit Mißtrauen und wartete darauf, wann endlich ich mein wahres Gesicht zeigen würde. Zum Zusammenbruch seines Mißtrauens kam es erst nach einem schlimmen Wutanfall, in dessen Verlauf G. eine Beule in mein Auto trat. Als ich ihn auch nach diesem Vorfall nicht bestrafte, gab G. endlich seine ablehnende Haltung auf. Es war das letzte Mal, daß es zu einem heftigen Wutanfall kam.

---

1) Aus seiner Biographie hatte ich inzwischen ersehen, daß er zu Hause mit ziemlicher Brutalität behandelt wurde, der gegenüber sich meine Strenge recht milde ausmachte und von G. nicht ernst genommen werden konnte.

2) Natürlich ergriff ich auch pädagogische Maßnahmen wie Verzicht auf Leistungsforderungen, häufige Interaktionen mit G., Lob, Übertragung von Sonderaufträgen, materielle Belohnungen etc.

Danach [1] zeigte G. sich zunehmend freundlicher und bereit, am Unterricht teilzunehmen. Er wurde kein Musterschüler und auch kein Muster an Disziplin, aber er wurde umgänglich, ließ mit sich reden und war in der Lage, Frustrationen, wie sie der Schulalltag mit sich bringt, ohne Aggressivität zu verarbeiten. Mit mir verband ihn eine Sympathiebeziehung, die einen Lehrerwechsel im sechsten Schuljahr und seine Schulzeit überdauerte.

An diesem Beispiel wollte ich zeigen, daß ein langsamer Aggressionsabbau auf der Grundlage eines langandauernden freundschaftlichen Interaktionsangebots möglich ist. Natürlich passierte noch mehr zwischen G. und mir im Laufe der vielen langen Vormittage, die wir in der Schule miteinander verbrachten, als daß ich ihm gegenüber lediglich ein freundschaftliches Interaktionsangebot aufrecht erhielt. Wir redeten viel miteinander, wir spielten und bastelten, wir lernten uns gründlich kennen. Was zwischen uns im einzelnen abgelaufen ist, kann ich jetzt nicht mehr rekonstruieren. Sicherlich war es sehr wichtig für unsere Beziehung, die sich aber - so glaube ich - nicht so günstig entwickelt hätte, wenn es mir nicht gelungen wäre, über einen langen Zeitraum hinweg immer wieder ohne Ressentiments auf G. zuzugehen.

Pädagogik der Ich-Unterstützung

Nun ist es aber nicht so, daß die psychoanalytischen Pädagogen diesen Prozeß der Beziehungsentwicklung naturwüchsig ablaufen lassen und abwarten, bis das Kind sein Verhalten geändert hat. Das Hauptgewicht der therapeutischen Arbeit liegt auf den zahlreichen pädagogischen Interventionen, die der Stützung der Ich-Funktionen des Kindes dienen sollen.

Die Psychoanalyse geht hinsichtlich der Entstehung von Aggressivität davon aus, daß dem Kind durch ungeeignete Interaktions-

---

1) nach ungefähr eineinhalb Jahren

angebote nicht verarbeitbare Frustrationen und Triebversagungen auferlegt wurden, so daß sich ein starkes Ich als Vermittler zwischen Triebwünschen, Über-Ich-Geboten und Realität nicht bilden konnte. Eine "normale" Form der Frustrationsverarbeitung kann dem schwachen Ich des Kindes nicht gelingen. Es wird bei jeder auch noch so geringfügigen Beeinträchtigung von Haß-, Wut- und Aggressionsimpulsen überschwemmt, so daß es völlig die Kontrolle über sein Handeln verliert. Ich selbst habe erlebt, daß aggressive Kinder bei einem Ausflug schon bei einer roten Fußgängerampel in ungeheure Wut gerieten, wild schimpften und fluchten, ihre Kameraden angriffen und schließlich ungeachtet der vorbeisausenden Autos über die Straße rannten. Ein realitäts- und ichgerechtes Verhalten, wie es z.B. die Beseitigung der Frustrationsquelle, die konstruktive Lösung von Schwierigkeiten oder auch nur ein sich darüber Hinwegsetzen bedeuten würde, wird durch den Ansturm überstarker Affekte verhindert.

In solchen Situationen wie der oben beschriebenen, von denen es in der Schule während eines Vormittags unzählige gibt, ist der Erzieher gezwungen, schnell und möglichst wirkungsvoll einzugreifen. Die "Kluft zwischen der alltäglichen Praxis des Erziehers einerseits, die ständig zu Reaktionen auf kindliches Verhalten und oft zum Eingreifen herausfordert, und der therapeutischen Reflexion über tiefliegende seelische Probleme und Kausalzusammenhänge andererseits" (Fatke 1976, S. 8) versucht, die psychoanalytische Pädagogik zu überbrücken. "Eine V rmittlung beider Bereiche kann aber nur dann gelingen, wenn zum einen die Therapeuten die Anforderungen, denen die Erzieher durch das Verhalten der Kinder ununterbrochen ausgesetzt sind, ernst nehmen und in ihre therapeutische Reflexion einbeziehen und zum anderen die Erzieher die therapeutischen Konsequenzen ihrer Reaktionen und Eingriffe genauer abschätzen" (Fatke 1976, S. 8). Die psychoanalytische Pädagogik zeigt praktisch pädagogische Handlungsmöglichkeiten auf, um das pädagogische Zusammen-

brechen der inneren Kontrollen des Kindes zu verhindern bzw. das Ich des Kindes zu stärken. Dabei ist das Erziehungsziel, das Kind in die Lage zu versetzen, seine zwischenmenschlichen Interaktionen befriedigender zu gestalten, seine affektiven Regungen besser kennenzulernen und zu steuern und nicht-aggressive Problemlösungstechniken zu entwickeln.

Diese Pädagogik der Ich-Unterstützung (Redl) [1] bedient sich zahlreicher Techniken der pädagogischen Intervention, die auf den verschiedensten psychischen Ebenen wirksam werden sollen. Das Spektrum reicht von nonverbalen bis zu verbalen, von emotional-affektiven (z.B. freundliches Kopfnicken) bis zu kognitiven, an die Einsicht des Kindes appellierenden Eingriffen; es umfaßt ebenso die Zusammensetzung der Kindergruppe wie die sorgfältige Planung des Tagesablaufs. Maßnahmen, die sich unter dem Begriff des "therapeutischen Milieus" zusammenfassen lassen, wurden bereits beschrieben. Sie dienen dem Zweck, die Belastungen und Spannungen für das Ich des Kindes möglichst gering zu halten. Im folgenden möchte ich weitere Techniken der Ich-Unterstützung beschreiben, mit denen ich, obwohl sie in der Heimerziehung entwickelt wurden, auch im täglichen Umgang in der Schule Erfolg hatte. [2] Viele dieser pädagogischen Interventionen können nicht für sich beanspruchen, neu und einmalig zu sein. Sie wurden wohl von wohlmeinenden und der Empathie fähigen Lehrer seit jeher angewandt. [3] Das Nachdenken über sie kann aber sehr gut dem Zwecke dienen, das eigene pädagogische Verhalten rationaler zu gestalten und

---

1) Zur Problematik des Begriffes "Ich-Unterstützung" vgl. Redl 1970, S. 32-35

2) Ich beziehe mich hier vor allem auf Redl/Wineman (1970 bzw. 1979, 1976) und Bettelheim (1970). Die Lektüre dieser Bücher möchte ich jedem Lehrer an Lernbehindertenschulen sehr empfehlen. Insbesondere in den Beschreibungen von Redl/Wineman lassen sich zahlreiche Ähnlichkeiten zum Verhalten von (großstädtischen) lernbehinderten und verhaltensgestörten Kindern entdecken.

3) vgl. dazu Redl/Wineman 1976, S. 21. Die Autoren erheben nicht den Anspruch "einer originellen Neuentdeckung".

sich nicht von den Schülern in einen affektgeladenen Strudel von Aggressionen und Gegenaggressionen hineinreißen zu lassen.

Durch geschickte Handhabung nicht verbaler Techniken der Ich-Unterstützung lassen sich manche kritische Situationen entschärfen, die sonst leicht in aggressiven Ausbrüchen enden und Erzieher und Kind belasten würden.

Hierhin gehört das bewußte Ignorieren von Verhaltensweisen.[1] Der Erzieher muß entscheiden lernen, wann es sinnvoll ist, einzugreifen, weil das Kind sich sonst unweigerlich in Wut und Aggression hineinsteigern würde, oder wann es besser ist, nichts zu bemerken, da sich das aggressive Verhalten von alleine erschöpft.

Beispiel: Für F. war es wichtig, bei jeder Stillarbeit seinem Unmut mit heftigen Schimpfkanonaden Ausdruck zu verleihen (Scheiße, blöde Ziege, mach' ich nicht, ich schlag' gleich alles zusammen). Ich ignorierte sein Schimpfen, um ihn durch mein Eingreifen nicht unnötig gegen mich aufzubringen. Er mußte seine Frustration durch die Anforderungen der Stillarbeit durch verbale Äußerungen seiner Wut zum Ausdruck bringen, um sein inneres Gleichgewicht mühselig aufrechtzuerhalten. Ein Tadel von mir, der eine zusätzliche Frustration bedeutet hätte, würde seine Toleranzschwelle überschritten haben. F. wechselte nach ein paar Monaten vom Schimpfen zum Singen und Pfeifen und ließ nach weiteren Wochen auch davon ab. Es machte ihm jetzt nichts mehr aus, eine Zeitlang still zu arbeiten.

---

1) Hier ergibt sich eine Parallele zur Verhaltenstherapie (Löschung eines Verhaltens durch Nicht-Beachten).

Beispiel: J., ein schwer kontaktgehemmter Junge, der nie das Wort an mich richtete, verwickelte ständig andere Jungen in Prügeleien, die aber nur den Sinn hatten, meine Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Nachdem ich diese Absicht durchschaut hatte, ignorierte ich die Prügeleien, wodurch sie ihren Sinn für J. verloren. Dafür setzte ich mich während der Stunde häufiger zu J., um mit ihm zu reden. Als ich anfänglich noch auf die Prügeleien reagierte, verloren sie häufig ihren Scheincharakter und wurden zu ernsten, wütenden Kämpfen, die mich und die Schüler psychisch erschöpften.

Natürlich dürfen viele Aggressionen von Schülern vom Lehrer nicht einfach übersehen werden, zumal wenn sie sich gegen Schwächere richten. Diese erwarten zu Recht den Schutz des Lehrers. Dennoch scheint es mir, daß im Laufe eines Schulvormittags zahlreiche Aggressionen und aggressive Provokationen stattfinden - auch im Schulhaus, auf dem Schulhof in der Pause, im Vertretungsunterricht - die sinnvollerweise übersehen werden sollten, da sie sonst zu ernsthaften Auseinandersetzungen führen würden.

Häufig lassen sich nervenaufreibende Szenen in der Klasse vermeiden durch recht einfache Interventionen, wenn sie nur früh genug erfolgen. Ein Lehrer, der das Glitzern in den Augen eines Kindes beobachtet, das gerade seinen frisch gespitzten Bleistift in den Arm des Nachbarn pieksen will, tut gut daran, durch ein Warnsignal - ein Räuspern, leichtes Kopfschütteln, Stirnrunzeln u.ä.m. - das Kind an der Ausführung seines Vorhabens zu hindern, da vorauszusehen ist, daß sonst in der nächsten Sekunde eine wütende Schlägerei losbrechen wird. Das Ich und das Über-Ich des Kindes sind in solchen Momenten noch ansprechbar genug, die aufkeimenden aggressiven Impulse wieder unter Kontrolle zu bringen. Hat das andere Kind erst einmal zurückgeschlagen, ist die Erregung beider meist so groß, daß sie nicht mehr durch einfache Maßnahmen eingedämmt werden kann. Durch frühzeitiges Signali-

sieren kann bewirkt werden, daß das Kind selber in die Lage versetzt wird, sein Verhalten zu steuern, sein Ich also eine Stärkung erfährt.

Erfolgreich ist diese Intervention aber erst, wenn der Lehrer schon eine gute Beziehung zum Kind hat und das Kind sich an diesem Tag in einer nicht allzu mißmutigen Stimmung befindet. Sonst erreicht ein solches Eingreifen des Lehrers eher das Gegenteil: die aggressive Stimmung vergrößert sich und ein Ausbruch ist nicht mehr aufzuhalten.

In manchen Fällen ist es auch sinnvoll, den Nachbarn des aggressiv gestimmten Kindes zu verständigen, der die Situation oft humorvoll und einfühlsam entschärft. Eine andere wirkungsvolle Art der Vorbeugung scheint mir in der körperlichen Nähe zum Kind zu liegen, das in psychische Spannung gerät.

Beispiel: B., der sonst dazu neigte, in der Klasse herumzusausen und alle Kinder bei der Arbeit zu stören, arbeitete selber völlig konzentriert und ruhig, sobald ich mich wortlos an seinen Tisch setzte. Th., der beim Vorlesen im Kreis seine Nachbarn puffte und trat, konnte nur dann ruhig lauschen, wenn er sich dabei an meine Schulter lehnte. Ein Kind, das mit Frustrationsaggression fertig werden muß, kann das oft leichter, wenn der Lehrer es freundschaftlich berührt oder ihm den Arm um die Schulter legt.

Die psychoanalytische Pädagogik teilt mit der traditionellen Pädagogik nicht die Enthaltsamkeit hinsichtlich der körperlichen freundschaftlichen Berührung von Erzieher und Kind. Nun ist der Lehrer gewiß nicht in der Lage, alle Zärtlichkeitsbedürfnisse seiner Schüler zu stillen, ganz davon abgesehen, daß viele Schüler auch keinen Wert darauf legen. In meiner Praxis habe ich jedoch auch erlebt, daß die Erlaubnis zur Regression und zu kleinkindhaftem Zärtlichkeits-

verhalten (z.B. auf den Schoß setzen) sich als der einzige Zugang zum Kind nach monatelangen, ja jahrelangen anderen Kommunikationsangeboten erwies.

Beispiel: R. war ein neunjähriger schwieriger Schüler, der meine Geduld bis zum äußersten beanspruchte. Er störte ständig den Unterricht, spielte den Clown, imitierte irgendwelche Tiere und kroch auf allen Vieren durchs Klassenzimmer, er spritzte mit Wasser, hinderte die Mitschüler an der Arbeit und reizte sie so lange, bis diese ihn verprügelten, was er sichtlich genoß. Mit Worten an ihn heranzukommen, schien unmöglich. Er machte dann einen leicht debilen Eindruck. Seine Schulleistungen waren denkbar schlecht, da er sich kaum am Unterricht beteiligte. Er schien überhaupt nicht rechnen zu können. Nach Monaten meiner Rat- und Hilflosigkeit über R. setzte sich dieser eines Tages auf meinen Schoß, redete in kleinkindlicher Manier und blieb auf dem Schoß sitzen, ohne weiter den Unterricht zu stören - zum erstenmal. Die nächsten Tage setzte sich R. immer wieder auf den Schoß. Nachdem die Mitschüler beobachtet hatten, daß ich nicht entsetzt darüber war, reagierten sie recht verständnisvoll und kommentierten R.'s Verhalten: "Den hat seine Mutter bestimmt nicht so gern; der darf sicher zu Hause nie auf dem Schoß sitzen." Nachdem einige Zeit verstrichen war, konfrontierte ich R. mit schulischen Anforderungen: "Wenn du diese Aufgaben rechnest, darfst du wieder auf dem Schoß sitzen" und stellte zu meinem Erstaunen fest, daß R. selbst schwierige Aufgaben völlig richtig lösen konnte. Es gelang mir nach einiger Zeit, R. des Schoßsitzens zu entwöhnen. Er saß jedoch noch monatelang unmittelbar neben mir am Pult, wobei ich ihm reichlich Gelegenheit gab, sich anzulehnen oder mich sonstwie zu berühren. Die Unterrichtsstörungen von R. haben danach völlig aufgehört. Von seiner Mutter, die ihn stark ablehnte, wurde er schließlich in ein Heim gesteckt, so daß ich seine weitere Entwicklung nicht beobachten konnte.

Für die beruhigende Berührung des Kindes zum Zwecke der Verhinderung eines Wutanfalls gibt es jedoch auch Kontraindikationen. Wenn der Grund des Ärgers im Lehrer selbst liegt, kann eine freundlich gemeinte Berührung die Aggression leicht verstärken. Auch gibt es überaggressive Kinder, bei denen eine körperliche Berührung unweigerlich zu heftigen aggressiven Abwehrreaktionen führt. Schließlich bedeutet die körperliche Berührung eines Kindes, das eine sexuell gefärbte Beziehung zum Lehrer hat, eine unnötige Stimulierung seiner Wünsche und eine Verunsicherung seiner Abwehrmechanismen.

Oft nimmt man als Lehrer wahr, daß ein Kind in eine finstere Stimmung gerät. Sein Gesicht nimmt charakteristische Züge an. Der Anlaß dazu ist häufig nicht auszumachen; es mag Eifersucht im Spiele sein oder das Gefühl, nicht angemessen behandelt zu werden. Bevor das Kind sich jedoch gänzlich in seinen Ärger verrennt und den Erwachsenen innerlich in die Rolle des Bösewichts drängt, kann es von großer positiver Wirkung sein, wenn der Lehrer das Kind unauffällig affektive Zuwendung erfahren läßt, auch ohne daß er den Grund für die Verstimmung kennt. Die Fantasien vom bösen Erwachsenen können vom Kind nicht aufrecht erhalten werden; seine innere Verspannung kann sich lösen, eine drohende Kommunikationsstörung verhindert werden.

Die pädagogischen Interventionen, die bisher beschrieben wurden, sind nonverbal, durch Gestik, Mimik, Stimmfärbung, Körperhaltung u.a.m. vermittelt. Wenn sie sich der Worte bedienen, so beziehen sich diese nicht auf den aktuellen Konflikt des Kindes, sondern bestehen aus aufmunternden Worten, freundlichen Anreden etc. Sie sollen vorbeugend wirken, d.h. bei aufkommender Verärgerung und Wut verhindern, daß das Kind von seinen aggressiven Regungen überschwemmt wird und die Kontrolle über sein Verhalten verliert. Stattdessen sollen sie das Ich des Kindes unter-

stützen bei dem Versuch, bei Frustrationen und aufkommender Aggression sich selbst zu regulieren. Denn die psychoanalytische Pädagogik ist nicht der Meinung - wie oft oberflächlich behauptet wird - daß das Ausleben von Aggressionen eine kathartische Wirkung hat [1], vielmehr will sie erreichen, daß das Ich des Kindes einen flexiblen, bewußten Umgang mit seinen Affekten erlernt, statt ihnen hilflos ausgesetzt zu sein.

Um diese pädagogischen Maßnahmen mit Erfolg anwenden zu können, muß der Erzieher allerdings bereits einen guten Kontakt zum Kinde haben, d.h. sie werden ihm wenige nützen, wenn er gerade beginnt, eine Klasse zu unterrichten. Erschwerend kommt hinzu, daß der Lehrer, anders als der Heimerzieher, den Kindern nicht nur unterhaltsame, lustvolle Tätigkeiten und Spiele bieten kann, sondern gezwungen ist, ihnen Leistungen abzuverlangen auf dem Gebiet des Lernens, auf dem sie bisher so oft gescheitert sind. Jedoch eröffnet der Unterricht in der Sonderschule im Vergleich zur Regelschule ganz andere Möglichkeiten zur freien Gestaltung des Vormittags, eine Chance, die von vielen Kollegen noch viel zu selten genutzt wird.

Die Anwendung vorbeugender Interventionen zur Aggressionsbewältigung ist für den Lehreranfänger noch aus anderen Gründen nicht so ohne weiteres möglich: sie verlangt eine intime Kenntnis der Eigenschaften und Reaktionsweisen der Schüler und des gruppendynamischen Geschehens in der Klasse. Überhaupt müssen Erwachsene erst wieder lernen, daß sie selber auch Kinder waren, daß Gegenstände im Klassenzimmer für Kinder nicht nur einen nützlichen, lehrhaften Charakter haben, sondern sich sehr gut zweckentfremdet verwenden lassen. So ist z.B. Knetmasse nach Auffassung der Lehrer da, um fantasievolle Figuren daraus zu formen; manche Kinder erkennen

---

1) vgl. z.B. Redl (1971), S. 33

sie jedoch als vortreffliche Wurfgeschosse. Auch reagiert jedes Kind anders auf jeden Gegenstand. Der schwergestörte J. liebte es, im Klassenzimmer kleine Feuerchen anzuzünden. Ich ließ ihn gewähren, da ich genau wußte, daß er dabei weder sich selbst gefährdete, noch Schulmöbel oder Fußboden beschädigte. Dem A. nahm ich die Streichhölzer sofort weg und verschloß sie im Schrank, da sonst binnen kurzem das ganze Klassenzimmer in Flammen aufgegangen wäre. A. konnte hingegen eine ganze Stunde am Waschbecken mit Wasser spielen, ohne daß ich eingriff. Wenn C. zum Waschbecken ging, ließ ich ihn nicht aus dem Auge, ständig bereit einzugreifen, da er es vermochte, blitzschnell alle Kinder naßzuspritzen und damit ein Chaos heraufzubeschwören. Aber damit nicht genug. Kinder unterscheiden sich in ihren Reaktionen nicht nur stark voneinander, sie ändern ihr Verhalten auch von Tag zu Tag, von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde. Um sie kennen und einschätzen zu lernen, bedarf es längerdauernder gemeinsamer Unterrichtserfahrungen.

Die Anwendung praeventiver Interventionen zur Ich-Unterstützung verlangt vom Lehrer zusätzlich eine besondere Art von Aufmerksamkeit, die breit gestreut nicht nur den Fortgang des Unterrichts betreiben, sondern gleichzeitig auch jedes noch so kleine Ereignis im Klassenzimmer registrieren muß. Ihr darf z.B. nicht entgehen, daß dem leicht erregbaren B. gerade zu Beginn des Diktats der Bleistift abgebrochen ist, daß K. gerade einem anderen Mädchen das Federmäppchen versteckt oder der N. sich ohne zu fragen den Radiergummi von seinem Nachbarn ausleiht. Alle diese kleinen Vorkommnisse können sich zu großen Wutausbrüchen und Schlägereien ausweiten, die das Unterrichten völlig unmöglich machen. Der Lehreranfänger ist oft schon überfordert durch den Versuch, seinen zu Hause sorgfältig geplanten Unterrichtsverlauf in die Realität umzusetzen, geschweige daß er noch in der Lage wäre, alle anderen Vorkommnisse in der Klasse wahrzunehmen. Diese besondere Art von erhöhter Aufmerksamkeit erfordert

Übung und Routine und wird erst im Laufe der Berufstätigkeit erlernt. [1] Vielleicht ist es für den Anfänger aber hilfreich zu wissen, daß die meisten Aggressionsausbrüche in der Klasse durch solche geringfügig erscheinenden Ereignisse ausgelöst werden.

Exkurs:

Nicht gerade eine pädagogische Intervention, aber als ein gutes nonverbales Mittel, ein aggressives Klassenklima positiv zu beeinflussen, erscheint mir das gemeinsame Essenzubereiten und Essen mit Kindern. Die wichtige emotionale Bedeutung des Essens und Fütterns ist von der Psychoanalyse häufig beschrieben worden. Über das Füttern und die Nahrungsaufnahme stellt sich der erste Kontakt des Kindes zu seiner Umwelt her. Hier entwickeln sich seine ersten persönlichen Beziehungen, die Sicherheit und Geborgenheit vermitteln können. Füttern und Nahrungsaufnahme sind aber auch häufig der Anlaß zu ersten Kommunikationsstörungen. Noch weit über die Kindheit hinaus, eigentlich das ganze Leben hindurch, versinnbildlicht das Essen zahlreiche Arten von Lust. Kinder haben eine wesentlich affektivere Beziehung zum Essen als Erwachsene; bei ihnen bestehen oft noch irrational wirksame Ängste vor Mangel an Nahrung.

Die psychoanalytische Heimpädagogik mißt der therapeutischen Wirkung all dessen, was in Beziehung zum Essen steht, große Bedeutung bei. [2] Nun wird in der Regel in der Sonderschule anders als im Heim nicht miteinander gegessen. Dennoch lassen sich meines Erachtens die sozialisierenden Wirkungen des Essens auch in der Sonderschule zunutze machen.

Viele Kinder kommen morgens ohne Frühstück zur Schule. Manche Eltern gehen schon frühzeitig zur Arbeit, oder sie bleiben lieber im Bett, als dem Kind das Frühstück zuzubereiten. So erscheinen viele Kinder mit leerem Magen in der Schule, was sich nicht gerade positiv auf ihre Laune auswirkt.

In unserer Klasse stellten wir daher einen Kühlschrank auf, in dem Lebensmittel aufbewahrt wurden. Auch bestand die Möglichkeit, sich Tee, Kaffe oder Kakao zuzubereiten. Oft habe ich beobachtet, daß Kinder, die sich mit einer schwierigen Leistungsanforderung konfrontiert sahen oder mitten in einer Arbeit stecken blieben, sich zunächst einmal etwas zu essen oder zu

---

1) Sie erfordert hohe Konzentrationsleistungen und ist m.E. auch eine Ursache für die mittägliche Abgeschlagenheit des Lehrers.

2) Bettelheim überschreibt ein Kapitel seines Buches: "Nahrung: das hervorragende Mittel zur Sozialisierung" (1970, S. 171).

trinken zubereiteten. Der drohenden Frustration wurde mit einer lustvollen Tätigkeit entgegengewirkt. Danach begannen die Kinder, durch das Essen in eine ausgeglichene Stimmung versetzt, mit ihrer Arbeit.

Im Klassenschrank wurden Süßigkeiten aufbewahrt, die ich gemeinsam mit den Schülern en gros billig eingekauft hatte. Sie wurden von Schülern an Schüler weiterverkauft (6./7. Schuljahr).

Jüngere Kinder freuen sich sehr, wenn der Lehrer Süßigkeiten an sie verteilt. Schwere Aufgaben lösen sich leichter, wenn man dabei etwas knabbern oder lutschen kann. Und manche Verstimmung löst sich bei einem Kind, wenn es zusammen mit dem Lehrer eine Tafel Schokolade verzehrt. Besonders jüngere Kinder genießen es sehr, eine vom Lehrer für sie zubereitete Speise zu essen, etwa einen Pudding, Kartoffelsalat oder einen Kuchen anläßlich einer Feier. Die Freigebigkeit des Lehrers erweckt in den Kindern die Hoffnung, daß der Erwachsene außer den Lebensmitteln noch anderes zu vergeben hat, das ihre immer wieder verdrängten Wünsche befriedigen kann. Oft ist das Teilen von Nahrungsmitteln und Süßigkeiten für das Kind der Beginn einer persönlichen Beziehung zum Lehrer.

Gelegentliches gemeinsames Essen zubereiten und Essen in der Klasse oder Schulküche vermag - so meine Erfahrung - auf wundersame Weise ein aggressives Klima in der Klasse zu entspannen und die gegenseitige Zuneigung der Kinder zu verstärken.

Beispiel: Wegen der Fünftagewoche waren wir aus stundenplantechnischen Gründen gezwungen, einmal in der Woche nachmittags zu unterrichten. Zwischen dem Vormittags- und Nachmittagsunterricht wurde eine Pause eingeschoben, in der Kinder und Lehrer gemeinsam eine selbstbereitete (kalte) Mahlzeit einnahmen. Während des Essens herrschte eine entspannte, friedliche Atmosphäre, bei der sich zahlreiche Gelegenheiten zu freundschaftlichen, neckenden Gesprächen ergaben. Wohl durch die Ähnlichkeit der Situation ausgelöst, wurde auch viel von zu Hause erzählt und in entspannter Stimmung wieder Mut gefaßt, einen erneuten Versuch zu starten, mit Eltern und Geschwistern zurechtzukommen.

Als im nächsten Schuljahr der Nachmittagsunterricht ausfiel, zeigten die Schüler ihre Enttäuschung über die ausfallenden Mahlzeiten. Es ergab sich im folgenden Schuljahr, daß ich den Kochunterricht für Jungen und Mädchen als Klassenlehrer übernehmen konnte. Er wurde für beide Geschlechter zum beliebtesten Unterrichtsfach.

Hauptabsicht der Ich-unterstützenden pädagogischen Maßnahmen ist die Verhinderung von Affektdurchbrüchen, denen das Kind hilflos ausgesetzt ist, und die es oft als sich fremd und angstauslösend erlebt. Daher ist es so wichtig, schon bei den ersten Vorboten einer drohenden Verärgerung oder Verunsicherung einzugreifen und das Ich des Kindes in die Lage zu versetzen, seiner negativen Stimmung Herr zu werden. Dazu gehört besonders in der Schule die Vermeidung von Frustrationen durch zu schwierige Aufgaben. Die Aufgaben müssen für die Kinder erfüllbare Herausforderungen darstellen. Zahlreiche Wutausbrüche und Aggressionen ließen sich vermeiden, wenn der Lehrer dafür Sorge trüge, daß kein Kind sich durch zu hohe Anforderungen unnötig bedroht fühlt. Oft lassen sich durch minimale Hilfen große Ausbrüche vermeiden.

Beispiel: F. war ein guter Rechner. Wenn aber nur die geringste Schwierigkeit auftauchte, er z.B. eine Aufgabe nicht sofort verstand oder beim ersten Lösungsversuch einen Fehler machte, wurde er wütend, schimpfte, zerriß sein Heft und weigerte sich, weiterzurechnen. Ich beschloß, mich jedesmal zu F. zu setzen, wenn neuartige Rechenaufgaben erlernt werden sollten und diese mit ihm gemeinsam zu lösen. Nach einiger Zeit zerriß er nur noch mürrisch eine Seite im Heft, wenn er etwas nicht sofort begriff; später brauchte ich nicht mehr bei ihm zu sitzen; er rief mich nur zum Nachsehen, klammerte das Ergebnis ein, wenn es falsch war und begann ruhig einen neuen Versuch.

Oft ist es auch wichtig zu helfen, wenn man mit Sicherheit weiß, daß ein Kind die Lösung einer Aufgabe bereits beherrscht. Es braucht dann die Zuwendung, die Anerkennung und die Bestätigung, daß sein Ich gut zu funktionieren in der Lage ist, auch ohne fremde Hilfe. Denn erst wenn Kinder längere Zeit Aufgaben ohne Versagenserlebnisse gelöst haben, beginnen sie Selbstachtung zu entwickeln und höhere Ansprüche an sich zu stellen. Erst dann steigt auch ihre Frustrationstoleranz und

sie nehmen mit größeren Zutrauen zu sich auch schwierigere Leistungen in Angriff, ohne bei deren Mißlingen gleich in Wut zu geraten. Bei Kindern, die sich konstant weigern, irgendeiner Leistungsanforderung nachzukommen und äußerst aggressiv auf solche reagieren, empfiehlt es sich, sie selbstgewählte Aufgaben machen zu lassen. C.'s Angst vor dem Lernen hatte solche Ausmaße erreicht, daß er durch nichts zu bewegen war, sich am Unterricht zu beteiligen. Nachdem er monatelang nur gespielt und gemalt hatte, nahm er sich schließlich das Kinderlexikon und schrieb sämtliche Tiernamen, Blumennamen u.ä. heraus. Er machte mir Vorschläge, was er als nächstes tun wolle und ich ging darauf ein. Er brauchte ein weiteres halbes Jahr der selbstgewählten Aufgaben, bis er sich wieder am regulären Unterricht beteiligte. Außer im Rechnen erbrachte er dann die gleichen Leistungen wie seine Klassenkameraden.

Was bei der Lösung schulischer Aufgaben noch verhältnismäßig leicht gelingt, nämlich durch Dosierung der Schwierigkeiten eine Überwältigung des Kindes durch zu große Anforderungen zu vermeiden, gelingt bei den anders gearteten Erlebnissen des Kindes mit seinen Mitschülern und Lehrern innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers nicht mehr so gut. Hier ist es Einwirkungen ausgesetzt, die der Einflußnahme durch den Lehrer anders als die schulischen Leistungsanforderungen nicht mehr unterliegen. So kann der Lehrer eine abschätzige Bemerkung eines Mitschülers, eine Prügelei auf dem Schulhof während der Pause, eine Zurechtweisung des Schülers durch einen Kollegen oder den Rektor, negative Erlebnisse, die der Schulalltag mit sich bringt, und die heftige Emotionen beim Schüler hervorrufen können, nicht so ohne weiteres dosieren, geschweige denn unterbinden.

Aber auch hier können unterstützende Maßnahmen ergriffen werden, die das Ich des Kindes instandsetzen, längerfristig aus eigener Anstrengung sein Verhalten zu steuern. Eine hervor-

ragende pädagogische Intervention auch für die Schule scheint mir das Life Space Interview (situationsbezogenes, therapeutisches Gespräch im aktuellen Lebenskontext) zu sein, wie es von Redl entwickelt wurde. [1] Es greift die aktuellen alltäglichen Erlebnisse des Kindes auf, um deren Einfluß auf das Kind zu regulieren. Es will einen doppelten Zweck erfüllen: einmal dem Kind sofortige "emotionale Erste Hilfe" (Redl) zu gewähren, wenn ein Ereignis des täglichen Lebens die Verarbeitungskapazitäten des Kindes überschreitet und es Gefahr läuft, sich in einem Netz von negativen Emotionen und Affekten zu verstricken. Zum anderen richtet das Life Space Interview sich an die kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Die konflikthafte Situation des täglichen Lebens wird genutzt, dem Kind sein eigenes Verhalten transparent zu machen, es ihm zu deuten und zu erklären, gleichzeitig ihm aber auch Möglichkeiten aufzuzeigen, festgefahrene Reaktionsschema in konstruktive Konfliktlösungsversuche umzuwandeln. Der Erwachsene stellt dem Kind seine eigenen Ich-Leistungen zur Verfügung, er fungiert gleichsam als Hilfs-Ich.

Beispiele: Dem leicht erregbaren A. hat sein Banknachbar aus Versehen das Mäppchen vom Tisch heruntergeworfen; Bleistifte, Füller, Radiergummi etc. liegen im Klassenzimmer verstreut. A. stürzt sich wutentbrannt auf seinen Nachbarn, der sich natürlich wehrt. Der Lehrer versucht A. aufzuhalten. Er äußerst sein Verständnis darüber, daß er wütend ist, erklärt ihm aber, daß der Banknachbar doch nicht absichtlich das Mäppchen heruntergeworden habe, daß es nicht nötig wäre, ihn deswegen zu schlagen und hebt dabei ruhig die auf dem Boden verstreuten Gegenstände wieder auf, ordnet sie in das Mäppchen und übergibt sie A. Dieser beruhigt sich wieder.

---

1) vgl. dazu vor allem Redl (1971, S. 48 ff.)

J. störte seit geraumer Zeit fortwährend den Unterricht. Während einer Biologiestunde geriet er völlig außer sich. Die Kinder hatten an einem weiblichen nackten Torso, dessen innere Organe sich herausnehmen ließen, den Gang der Nahrung vom Mund bis zum Darm verfolgt. J. hatte versucht, durch Störmanöver die Kinder abzulenken, aber diese waren von der Puppe gefesselt. J. wurde immer wilder, warf mit dem nassen Schwamm und mit Kreidestücken und reizte seine Mitschüler schließlich so, daß sie ihn verprügelten. Jetzt verlor J. völlig die Beherrschung, er tobte und schrie und trat schließlich der weiblichen Puppe in den nackten Bauch. Die Bauchdecke zersplitterte zum Entsetzen der Kinder und J. Für J. wurde die Situation ausweglos. Zu seinen schweren Aggressionen gesellten sich jetzt noch Schuld- und Angstgefühle. Er hockte sich völlig verschreckt auf seinen Platz und auch die übrigen Kinder waren stumm vor Angst. Ich versicherte allen Kindern, daß sie sich wegen der zerbrochenen Bauchdecke der Puppe keine Gedanken machen müßten, da man sie sicherlich reparieren könne oder eine neue bestellen. Die Kinder gingen erleichtert in die Pause. Ich blieb mit J. in der Klasse. Um J.'s Verhalten zu verstehen, ist es wichtig zu wissen, daß J. schweren häuslichen Konflikten ausgesetzt war. Seine 15jährige Schwester war aller Wahrscheinlichkeit nach vom eigenen Vater geschwängert worden. Der Vater saß jetzt in Untersuchungshaft, die Schwestern waren aus der Familie herausgenommen worden, die Kinder zahlreichen Verhören von Polizei und Sozialamt ausgesetzt. Im Gespräch unter vier Augen versicherte ich J. noch einmal, daß die Bauchdecke leicht ersetzt werden könne und er sich darüber keine Gedanken zu machen brauche. Dann äußerte ich J. gegenüber mein Mitgefühl angesichts der momentanen schwierigen häuslichen Situation und mein Verständnis dafür, daß er deswegen in der Schule nicht richtig aufpassen könne. Ich bot ihm als Deutung an, daß der weibliche Torso ihn an seine Schwester erinnert hätte und daß er so wütend über ihre Schwangerschaft sei, daß er seine Wut irgendwo auslassen

müßte. J. äußerte sich zwar nicht zu meinen Erklärungen, nickte aber gegen Ende ein paarmal heftig mit dem Kopf. Als die Kinder von der Pause hochkamen, hatte J. sich einigermaßen beruhigt. In den folgenden Wochen verhielt er sich sehr unauffällig und beteiligte sich gut am Unterricht.

Die sonst recht aufgeschlossene und vorurteilsfreie 14jährige I. beginnt im Sozialkundeunterricht plötzlich auf die übelste Weise über ausländische Arbeiter zu schimpfen. Sie bedenkt sie mit wüsten Ausdrücken und diskriminierenden Anschuldigungen; ich bin entsetzt über einen solchen Ausbruch. Das betretene Gesicht der L. (italienische Schülerin) hilft mir, die Situation zu verstehen. L. und I. sind Freundinnen und verstehen sich sonst sehr gut. Aber anscheinend gibt es heute Mißhelligkeiten zwischen ihnen. In der Pause rede ich mit I. Ich mache ihr klar, daß sie mit ihren Beschimpfungen der Gastarbeiter eigentlich die L. meint, über die sie sich aus einem Grund, den ich nicht kenne, wohl geärgert hat. I. reagiert mürrisch, denn sie macht sich inzwischen Vorwürfe, ohne das allerdings zugeben zu können. Ich frage I., ob sie sich nicht wieder versöhnen wolle, was sie stumm verneint. Schließlich biete ich ihr an, L. selber zu holen und dafür zu sorgen, daß diese nicht böse ist. I. meint lakonisch: "Wenn Sie unbedingt wollen." Ich bringe die beiden zusammen, die zwar in der nächsten Stunde noch recht betreten nebeneinander sitzen, aber am nächsten Tag wieder fröhlich miteinander schwätzen.

Solche situationsbezogenen Gespräche, die mit einzelnen Kindern, aber auch mit der ganzen Klasse geführt werden können, erfüllen vielfältige Aufgaben. Sie helfen den Kindern die Realität in unverzerrter, von Projektionen befreiter Art wahrzunehmen. Den Kindern wird erst gar nicht die Zeit gelassen, im Nachhinein die Ereignisse so zu entstellen und zu verfälschen, daß sie ihren pathologischen Abwehrmechanismen und Rationalisierungstechniken recht geben, z.B. ihr Bild vom Lehrer, der sie ständig verfolgt und es ständig nur auf sie

und nicht auf die anderen abgesehen hat, zu verfestigen.[1] Es kann den Kindern klar gemacht werden, daß Formen der Konfliktbewältigung exisitieren, die letztendlich viel befriedigender sind als die bisher gewählten aggressiven, und es können gleichzeitig diese alternativen Anpassungstechniken in der Person des Lehrers und dessen Verhaltensweisen vorgeführt werden.[2] Auch können solche Gespräche helfen, vor allem wenn sie mit der ganzen Klasse geführt werden, die rudimentär vorhandenen Wert- und Moralvorstellungen der Kinder zu erweitern, sozusagen ihr Über-Ich zu festigen und ihm neue Inhalte anzufügen.

Beispiel: W., aus der 9. Klasse, nahm sich mit Vorliebe in der Pause kleinere Jungen aus der 5. Klasse vor, um sie zu verprügeln. Einen Schüler, Th., der etwas schwächer war als die anderen, erwischte es besonders häufig. Die anderen sahen hämisch und schadenfroh zu. In einem Gespräch machte ich die Jungen darauf aufmerksam, daß sie nur deswegen so schadenfroh seien, weil sie selber Angst vor W. hätten und selber nicht

---

1) Diese Aufgabe darf man sich allerdings nicht allzu leicht vorstellen, denn für viele aggressiven Kinder stellt sich ihr Leben als ständige Bedrohung und Verfolgung dar und ihr Ich verfügt über zahlreiche Techniken, ihre Interpretation der Umwelt aufrechtzuerhalten bzw. ihr eigenes Fehlverhalten als Reaktion darauf zu rechtfertigen. Hier entwickelt das Ich dieser Kinder eine erstaunliche Stärke.
"Weit davon entfernt, hilflos zu sein, ist das Ich dieser Kinder plötzlich ein recht scharfsinniger Beurteiler jenes Teils der Realität, der ihre triebhaften Beutezüge gefährden könnte, und wird sowohl zu einem geschickten Manipulator der Umwelt als auch zum energischen Beschützer der delinquenten Freuden gegen die Stimme des eigenen Gewissens" (Redl/Wineman 1979, S. 147 f.)
Ich empfehle an dieser Stelle nochmals jedem Lehrer die Lektüre von Redl/Wineman (1979) 4. Kap. "Das delinquente Ich und seine Techniken" (S. 145-201). Vielleicht versteht er dann besser, mit welchen Mitteln und aus welchen Gründen das Kind versucht, sich gegen die Veränderungsforderungen des Lehrers zur Wehr zu setzen. Und vielleicht begreift er auch, warum er selber immer wieder Opfer kindlicher Manipulation wird. Mir selber ist nach der Lektüre dieses Kapitels klarer geworden, warum ich mich in der Auseinandersetzung mit dem Kind immer wieder total verzettelt habe.

2) vgl. dazu das in der Verhaltenstherapie verwendete Verfahren des "Lernens am Modell". Hier ergeben sich Berührungspunkte.

wüßten, wie sie sich gegen W. zur Wehr setzen sollten. Ich forderte sie auf, gemeinsam zu überlegen, wie man mit W. fertig werden könnte. Sie entschlossen sich schließlich, zusammenzuhalten und gemeinsam gegen W. vorzugehen. Dieser erlitt eine Niederlage und die Kinder der 5. Klasse waren stolz auf ihre gemeinsame Aktion. Wenn es später galt, eine Aufgabe gemeinsam zu lösen, erinnerten sie sich gegenseitig an ihren Erfolg im Kampf gegen W.

Als emotionale "Erste Hilfe" hat das Life Space Interview darüber hinaus noch die Aufgabe, dem Kind gegenüber mitfühlende Anteilnahme über seine Wut, Empörung oder Angstgefühle zu äußern, es in emotional-affektiven Krisensituationen nicht allein zu lassen und einen drohenden Abbruch der Beziehungen zu verhindern.

Das Life Space Interview beansprucht ebenfalls nicht für sich, völlig neu und originell zu sein. Erfahrene und einfühlsame Pädagogen werden wohl schon immer durch Gespräche auf Kinder einzuwirken versucht haben. Dennoch scheint mir die psychoanalytische Pädagogik in bisher noch nicht gekannter Weise sich Klarheit verschaffen zu wollen über die Relevanz und Auswirkungen pädagogischer Interaktionen. Sie kann daher für jeden, der sich in ständigem Kontakt mit Kindern befindet, Anregungen für die bewußte Gestaltung seiner pädagogischen Arbeit bieten. Gerade für den Lehreranfänger, der sich dem Affektsturm der Kinder und seinem eigenen oft hilflos ausgesetzt sieht und eher panisch oder völlig handlungsunfähig reagiert als bewußt eingreifend, kann sie eine hilfreiche Handlungsanleitung bedeuten.

Die Bedeutung der Kindergruppe

Besondere Bedeutung mißt die psychoanalytische Heimerziehung den gruppendynamischen Prozessen in der Kindergruppe bei. Bettelheim schreibt: "Der Einfluß, den die Kinder aufeinan-

der ausüben, gehört zu den wirksamsten therapeutischen Hilfsmitteln, die uns zur Verfügung stehen" (1970, S. 256) und Redl meint, "daß die Gruppensituation selbst, zusammen mit der in ihr enthaltenen Dynamik, als direktes therapeutisches Agens eingesetzt werden kann" (Redl 1971, S. 42).

Auch der Lehrer kann von den therapeutischen Effekten der Kindergruppe profiteren, sofern er nur bereit ist, den starren Frontalunterricht zeitweise aufzugeben und die Kinder häufiger frei miteinander kommunizeren zu lassen. Er wird dann Zeuge gruppendynamischer Prozesse werden, die sich therapeutisch auswerten lassen.

Das Einfühlungsvermögen von Kindern in die Schwierigkeiten anderer ist ein bedeutender Faktor bei der therapeutischen Einwirkung der Gruppe. Es ist oft erstaunlich zu beobachten, wie feinfühlig und rücksichtsvoll Kinder sein können, wenn ein Klassenkamerad in eine akute Krise gerät. Ich selbst konnte beobachten, daß selbst Rabauken sich schlagen ließen, ohne sich zu wehren, wenn ein schwächeres Kind in einem Wutanfall wild herumtobte und um sich schlug. Die Ähnlichkeit ihrer psychischen Schwierigkeiten vermittelt den Kindern häufig die Fähigkeit, das Verhalten ihrer Mitschüler zu verstehen und zu deuten.

Beispiel: J. war neu in der Klasse. Die ersten Monate saß er völlig verschüchtert auf seinem Platz, sprach kein Wort und wagte kaum, die Augen zu erheben. Trotz zahlreicher Versuche gelang es mir nicht, ihn aufzulockern. Nach ungefähr einem halben Jahr begann J. schließlich, gezielt zu provozieren. Er störte permanent den Unterricht, indem er mit Gegenständen warf, den Klassenraum ständig verließ, Knallkörper in die Klasse warf, mit Wasser spritzte, alle Arbeitsaufforderungen verweigerte u.a.m. Meine Ermahnungen hatten nicht die geringste Wirkung bei ihm. In meiner Hilflosigkeit wandte ich mich schließlich an die Schüler der Klasse. Diese erklärten, daß

J. am Anfang so ruhig gewesen wäre, weil er Angst vor mir gehabt hätte. "Der hat sie früher bestimmt oft gekriegt". Jetzt hätte J. nicht mehr so viel Angst, aber er glaubte, ich würde mich verstellen und irgendwann würde ich ihm eine "schießen". "Der kennt Sie noch nicht", meinten die Schüler, "sonst würd' er sich schon anders benehmen." J. tat es sichtlich gut, daß sich alle über ihn Gedanken machten. Für eine Zeitlang war er recht ruhig im Unterricht.

Kinder können sich auch gegenseitig hemmen, d.h. sich gegenseitig auffordern, mit einem unpassenden Verhalten aufzuhören, ohne den betreffenden Lehrer mit hineinzuziehen. Der Lehrer sollte sich darüber klar werden, daß aggressive Kinder, die ohnehin in Hader mit der Erwachsenenwelt liegen, auf ihre Altersgenossen oft eher hören als auf ihre Lehrer.

Beispiel: N., ein sehr infantiler Junge, der sich in seiner sozialen Entwicklung auf dem Stand eines 4-5jährigen befand und sich am normalen Unterricht in der 5. Klasse nie beteiligte, geriet an manchen Tagen völlig außer sich, ohne daß ich den Grund dafür erkannte. Er tobte dann durchs Klassenzimmer, störte die anderen Kinder, indem er ihnen Bücher und Schreibmaterial wegriß und dazu mit heller Stimme schrie. Die Klassenkameraden gerieten über ihn in Wut und waren daran, ihn zu verprügeln. Oft stand in einer solchen Situation die recht autonome J. auf, älteste Tochter mit zahlreichen jüngeren Geschwistern. Sie ging zu N., sprach leise auf ihn ein, worauf dieser sich zu seinem Platz begab und ruhig spielte oder malte. Was die beiden besprochen haben, habe ich nie erfahren.

Mitschüler können deswegen leicht ein Korrektiv für das Verhalten anderer werden, weil viele Kinder zwar emotionale positive Beziehungen zu Gleichaltrigen, aber noch nicht zu Erwachsenen und ganz besonders nicht zu Lehrern eingehen können. Sie haben Vertrauen zu anderen Kindern, sind aber mißtrauisch gegenüber Erwachsenen.

Besonders positiv kann sich auswirken, wenn ein Kind ein gestörtes Verhalten gerade überwunden und neue Konfliktlösungsmuster erlernt hat. Es kann einem anderen Kind, das noch nicht so weit ist, in seinen Anstrengungen behilflich sein.

Beisiel: G. (vgl. S.303 ff.), der mich selber fast zwei Jahre Mühe gekostet hatte, saß neben einem ungebärdigen neuen Schüler. Wenn dieser in Wut geriet, tobte und schimpfte, meinte G. zu ihm, indem er sich Anerkennung heischend in der Klasse umblickte: "So war ich auch mal früher, genau wie du. Aber jetzt mach' ich das nicht mehr. Jetzt ärger' ich mich einfach nicht mehr so oft."

Aber auch das Gegenteil kann der Fall sein. Ein Kind, das gerade dabei ist, neue Verhaltenstechniken zu erlernen, kann durch ein anderes immer wieder negativ beeinflußt und verführt werden, auf seine alten Verhaltensmuster zu regredieren.

Wichtig ist, daß eine Kindergruppe lange genug zusammenbleibt, so daß sich stabile und verläßliche emotionale Beziehungen der Kinder untereinander ausbilden können. Eine feste Gruppe gibt dem Kind den emotionalen Rückhalt und die Sicherheit, auf deren Hintergrund es neue Verhaltensweisen wagen kann ohne Angst, das Gesicht zu verlieren. Die Geborgenheit der Gruppe erlaubt, Unsicherheiten zuzugeben, Kritik zu üben und anzunehmen, ohne von Angstgefühlen überschwemmt zu werden. Themenbereiche, die bisher tabuisiert waren, wie die Stellung zu den Eltern, Geschwistern, Klassenkameraden können aufgegriffen und erörtert werden. Dabei können Kinder in der Gruppe an Klassenkameraden leichter Kritik üben als in der direkten Konfrontation, da die Gruppe ihnen Schutz gewährt vor eventuellen Gegenaggressionen.

Als hilfreich für das Ich des Kindes (und auch für den Lehrer) kann sich ein gewachsener Gruppenkodex auswirken. Er beinhal-

tet Regelungen des Zusammenlebens in der Klasse, die von den Kindern irgendwann selber einmal aufgestellt wurden. Es empfiehlt sich, den Gruppenkodex in Form einer Klassenordnung, die von Zeit zu Zeit geändert werden kann, wenn ein neuer Bewußtseinsgrad erreicht ist, in der Klasse für alle sichtbar aufzuhängen. Die Regelungen der Klassenordnung werden von den Kindern leichter akzeptiert als die Ermahnungen und Aufforderungen der Erzieher. Die Beziehung von Lehrer und Kind wird nicht belastet, wenn der Lehrer das Kind an Regeln erinnert, die es selbst mit aufgestellt hat. Diese übernehmen dann die Funktion des Hilfs-Ich, wenn ein Impulsdurchbruch droht. Auch für das Verhalten außerhalb der Schule bei gemeinsamen Unternehmungen und Ausflügen kann ein Gruppenkodex regulierend wirken.

Lehrer bemerken oft nur die negativen Aspekte des gruppendynamischen Geschehens, so wenn sie feststellen, daß ein Schüler "ihnen die ganze Klasse kaputtmacht" oder bestimmte Kinder "die ganze Klasse tyrannisieren". Sie fühlen, daß von manchen Kindern eine Wirkung ausgeht, die die anderen Kinder unheilvoll (oder auch positiv) beeinflußt. Die psychoanalytischen Pädagogen nennen dieses Phänomen Gruppenansteckung und versuchen, deren verschiedenen Formen zu analysieren [1], geben allerdings zu, daß sie "dennoch weit entfernt (sind) zu wissen, was die Phänomene eigentlich konstituiert" (1971, S. 150).

Lehrer bemerken, daß immer dort, wo ein bestimmter Schüler auftaucht, sich binnen kurzem eine Prügelei anbahnt; sie können beobachten, daß ihre Schüler sozusagen auf der Lauer liegen, daß ein Mitschüler mit irgendeinem Unsinn beginnt, in den sie dann alle einfallen können. Manche Kinder scheinen es gerade darauf anzulegen und nicht eher zufrieden zu sein, bis sie von anderen Kinder verprügelt werden. Durch welche subtilen psychischen Mechanismen Kinder sich gegenseitig beeinflussen, ist

---

1) vgl. Redl (1971), S. 134-151

vom (Laien-)Lehrer oft nicht zu durchschauen. Es gelingt ihm im besten Fall, das Ansteckungspotential mancher Kinder und ihren Ansteckungsbereich zu erkennen und durch geschickte Maßnahmen zu unterwandern.

Beispiel: Wenn M. beim Klassengespräch mit im Kreis saß, entstand regelmäßig, ohne daß ich bemerkt hätte wie, eine Knuffferei in ihrer Nachbarschaft, die nicht selten in Raufereien und einem Abbruch des Kreisgesprächs endetete. Ich setzte M. neben mich und sorgte dafür, daß zwischen ihr und ihrem Nebenmann ein kleiner Zwischenraum war. Die Störungen hörten auf.

Die 14jährige reife und ausgesprochen hübsche U. kam sehr selten in die Schule, da sie von ihrer Mutter zur Versorgung der jüngeren Geschwister zu Hause gehalten wurde. Ihre Verhaltensunsicherheit bei ihren wenigen Schulbesuchen versuchte sie hinter einem betont forschen, jegliche Autorität ablehnenden, aggressiven Ton zu verbergen. Ihre Mitschülerinnen, die U. eine Zeitlang wegen ihrer Reife und Unabhängigkeit sehr verehrten, versuchten es ihr gleichzutun im forschen, aufmüpfigen Verhalten mir gegenüber, so daß ich meine sonst so freundlichen und umgänglichen Schülerinnen nicht wiedererkannte. Vielleicht wollten sie U. imponieren, vielleicht auch ihre Unabhängigkeit von mir beweisen angesichts von U., die sich über Schulrituale und Schulpflicht anscheinend hinwegsetzen konnte. Ich versuchte - mit Erfolg - die Unterrichtssituation zu entschärfen, indem ich auf keine von U.'s Provokationen einging, ihr ausgesprochen freundlich und hilfsbereit entgegnete und mich zu ihr setzte, um ihr zu helfen, ihre Lücken aufzufüllen.

Jeder Lehrer hat wohl schon die Erfahrung gemacht, daß an manchen Tagen das Verhalten der Kinder Gesetzmäßigkeiten gehorcht, die er beim besten Willen nicht zu durchschauen in der Lage ist. Beschäftigungen, die den Kindern normalerweise viel Spaß machen, vermögen sie zu bestimmten Tagen nicht zu fesseln. Sie

sind unruhig, unkonzentriert und voller Widerstand. Manchmal scheint auch von einem Kind der Klasse eine Erregung auszugehen, die alle anderen Kinder erfaßt, so daß sie dem Unterricht nicht mehr folgen können. In seinen Äußerungen oder seinem Verhalten scheint dieses Kind etwas auszudrücken, was die latenten emotionalen Probleme der anderen Kinder anspricht, und sie in diffuse psychische Erregung versetzt. In solchen Fällen wäre es sinnlos, auf dem geplanten Stundenverlauf zu beharren und die Aufmerksamkeit der Kinder zu erzwingen, was meist einen fatalen Kreislauf von Widersetzlichkeiten und Aggressivität der Kinder und Drohungen und Schimpfen des Lehrers zur Folge hätte. Manchmal gelingt es herauszufinden, was die Gruppe beschäftigt und in einem gemeinsamen Gespräch zu bearbeiten. Jüngere Kinder sind dazu meist noch nicht in der Lage, sie erfinden aber sehr leicht spontane Spiele, in denen sie agieren statt zu sprechen. [1)]

Beispiel: In der Vorpubertät (5. Schuljahr) erlebt die Klasse eine Phase extremen sexuellen Interesses. Es genügte jedoch nicht, sie in Gesprächen aufzuklären. Alles was sich nur im entferntesten mit Sexualität in Verbindung bringen ließ, erregte und beschäftigte die Kinder und machte eine Konzentration auf den Unterricht unmöglich. Schließlich begannen zwei Jungen ein Spiel, erst zaghaft, dann immer mutiger, indem sie sexuelle Fantasien ausagierten. Sie hielten sich den Zeigestock als übergroßes männliches Glied vor den Bauch, liefen durchs Klassenzimmer, schubsten die Mädchen mit ihrem "Glied", die vor Aufregung kreischten, wälzten sich auf dem Boden in Beischlafbewegungen u.a.m. Sie nannten dieses Spiel "Quatsch machen" und holten sich die Erlaubnis dazu immer, wenn sie merkten, daß sie im Unterricht nicht mehr aufpassen konnten. Bei diesen Spielen mit wechselnden Teilnehmern waren alle begeisterte Zuschauer, die keinen Zank und Streit mehr kannten.

---

1) Zur Entstehung von Gruppenfantasien und ihrer Verarbeitung in der Klasse vgl. Reiser (1972).

Nach dem Spiel, dessen Ende sie selbst bestimmten, arbeiteten die Kinder wieder vergnügt und konzentriert mit. Das Interesse am Spiel erlahmte nach sechs Wochen von selber. [1)]

Nicht immer werden alle Kinder gleichermaßen miteinbezogen. An manchen Tagen ist es nur ein Kind, das durch Ereignisse vor der Schule oder während der Pause dermaßen aus seinem inneren Gleichgewicht gerät, daß es außerstande ist, trotz Ermahnungen und Bitten ruhig dem Unterricht zu folgen. Es muß seinen Ärger, seine innere Erregung zum Ausdruck bringen, und provoziert Lehrer und Mitschüler so lange, bis diese sich nicht mehr beherrschen können und über den Störenfried herfallen. Auch hier ist eine rasche Umstrukturierung der Unterrichtssituation sinnvoll.

Beispiel: J. kam verärgert aus der Pause hoch. Er gab seinem Unmut lautstark Ausdruck und versuchte, an seinen Mitschülern seine Wut auszulassen. Schließlich verfiel er auf die Idee, mit Knetklumpen nach mir und den Kindern zu werfen. Diese reagierten erst ungehalten, warfen dann aber mit zunehmendem Spaß Knetklumpen zurück. Es war zu spät, dem Einhalt zu gebieten, denn inzwischen waren alle Kinder begeistert dabei. Ich machte daher den Vorschlag, eine Art Zielschießen zu veranstalten. Auf die Tafel wurden Zielscheiben gemalt und nach Punkten geworfen. Nachdem der Sieger ermittelt und das Spiel zu Ende war, hatten sich alle Kinder wieder beruhigt.

In solchen Situationen wie der eben beschriebenen scheint es mir sinnvoller, schnell den geplanten Unterrichtsverlauf durch eine andere, lustvollere Betätigung abzulösen als unter enormem Stimm- und Kräfteaufwand die Disziplin wieder herzustellen. Gewiß gelingt es mit zunehmender Praxiserfahrung, gewisse Gefahrenmomente,wie z. B. herumliegende Bausteine für ein wütendes Kind, schon frühzeitig zu erkennen und zu beseitigen.

---

1) Andere Themen, die während eines bestimmten Zeitraums von der ganzen Klasse begeistert gespielt wurden, waren z.B. Familie mit Baby, Zahnarzt oder Betrunkener.

Trotzdem ergeben sich immer wieder Situationen im Unterricht, deren Dynamik der Lehrer nicht versteht und die die Klasse zu diesem Zeitpunkt unansprechbar macht. Hier lassen sich m. E. umstrukturierende Maßnahmen rechtfertigen, wie z. B. ein nicht geplantes Spiel im Klassenzimmer, auf dem Schulhof oder Sportplatz oder ein Unterrichtsgang zum nahe gelegenen Spielplatz. Gewiß sind solche Maßnahmen lediglich Ablenkungsmanöver, um die Kräfte von Kindern und hauptsächlich Lehrern zu schonen. Verarbeitende Gespräche sollten deswegen nicht vernachlässigt werden, jedoch besser auf einen Zeitpunkt verschoben werden, an dem die Kinder nicht von ihren Affekten beherrscht werden.

An dieser Stelle muß auch über die Entfernung eines Kindes aus der Klasse gesprochen werden. Für die Verhaltenstherapie scheint die Isolierung eines Kindes ein rein technisches Problem zu sein. [1] Sie verfolgt den Zweck der Bestrafung oder Abschreckung. Das Kind wird für einige Minuten bis zu einigen Stunden [2] in ein kleines Zimmer gesteckt und erst dann wieder herausgeholt, wenn es sich beruhigt hat.

Demgegenüber legt die psychoanalytische Pädagogik den größten Wert darauf, daß die Beziehung von Kind und Erzieher durch die Entfernung des Kindes von der Gruppe nicht abgebrochen wird. Redl beschreibt die Bedingungen, unter denen der Hinauswurf eines Kindes als sinnvoll erscheint (1976, S. 70 ff.):

"- physische Gefahr für das Kind selber oder für andere Kinder, z. B. bei einem Tobsuchtsanfall,
- übermäßige Reizung durch die gruppenpsychologischen Prozesse,
- unbezwingbarer Ansteckungseffekt,
- Bedürfnis nach einem Ausweg, der das Gesicht wahren hilft,
- klares Aufzeigen von Grenzen von seiten der Erwachsenen."

---

1) So machen sich z.B. Verhaltenstherpeuten Gedanken darüber, ob eine Isolierung des Kindes nicht eine Belohnung für dieses bedeutet, wenn es in einen Raum gebracht wird, der nicht völlig reizlos (= weiße leere Wände) ist, sondern Gegenstände beinhaltet, die das Interesse des Kindes erwecken.

2) vgl. Lischke (1972), S. 187

Redl erwägt sehr sorgfältig das Für und Wider des Hinauswurfs. [1] Seiner Meinung nach muß sichergestellt werden, daß das Kind das Herausnehmen aus der Gruppe nicht als Strafe, Rache oder Ablehnung seiner Person erlebt. Und vor allem darf die mühsam aufgebaute Beziehung von Erzieher und Kind durch diese Maßnahme nicht gestört werden. Der Erzieher muß nach Möglichkeit beim Kind bleiben, um ihm die Maßnahme zu interpretieren, zumindesten aber durch Wort und Tat beweisen, daß er das Kind auch weiterhin akzeptiert. Das Kind darf jedoch nicht sich selber überlassen werden, um in einer abgelegenen Ecke sich in wüste Haß- und Rachefantasien zu verstricken. Hier wird deutlich, daß in der Schule der Hinauswurf eines Kindes wegen der besonderen institutionellen Bedingungen (Aufsichtspflicht des Lehrers) eigentlich gar nicht angewendet werden kann. Der Lehrer kann sich nicht mit einem aggressiven Kind außerhalb des Klassenzimmers beschäftigen, währenddessen die Klasse ohne Aufsicht ist. Trotzdem gibt es auch in der Schulklasse häufig Situationen wie die oben beschriebenen, in denen es kaum zu umgehen ist, ein Kind aus der Klasse herauszunehmen.

Beispiel: Der 10jährige kräftige M. erregte sich an manchen Tagen so sehr, daß er schließlich völlig außer sich geriet, alles umwarf, was ihm im Wege stand. Die Klasse flüchtete sich voller Angst in eine Ecke des Klassenzimmers, was M. aber nicht daran hinderte, Stühle quer durch die Klasse nach den anderen Kindern zu schleudern. M. war außerdem noch epileptisch und es bestand, besonders wenn er sich aufregte, die Gefahr eines Anfalls. Ich mußte ihn aus der Klasse herausnehmen und hätte dies auch dann getan, wenn er nicht epileptisch gewesen wäre.

Günstig erweist sich in solchen Fällen, wenn die Schule einen Rektor hat, der nicht nur disziplinarische, sondern auch päda-

---

1) Ich möchte diesen oben aufgeführten Abschnitt bei Redl jedem Sonderschullehrer als Lektüre empfehlen.

gogische Aufgaben wahrnimmt. In unserer Schule war es möglich, ein aus der Klasse herausgenommenes Kind ins Rektorzimmer zu setzen. Der Rektor strafte aber nicht oder schüchterte das Kind sonstwie ein, sondern ließ es sich beruhigen, gab ihm irgendwelche Aufgaben, die es beschäftigten und unterhielt sich schließlich mit dem Kind, wenn dieses wieder ansprechbar war. In der Pause kam dann der Klassenlehrer, um das Kind abzuholen, mit ihm über die Vorfälle zu sprechen oder um es wieder versöhnlich zu stimmen. An unserer Schule fanden wir noch einen anderen Modus des Herausnehmens eines Kindes, das völlig außer sich geraten war. Ein Kollege nahm das Kind in seine Klasse, meist ein 8. oder 9. Klasse und setzte es neben eine(n) verständige(n) ältere(n) Schüler(in). In der ruhigen, meist arbeitsamen Atmosphäre der Oberstufenklasse, in der jeder freundlich zu dem Kind war, fand es bald wieder zu sich.

Aber nicht nur die Bedeutung eines Hinauswurfs für das betroffene Kind muß sorgfältig beobachtet werden; ebenso wichtig sind die Auswirkungen auf die psychische Situation der Gruppe.

Beispiel: Während eines Landheimaufenthaltes hatte der 13jährige Th. sich so verhalten, daß er von allen akzeptierte Verbote durchbrach und mich und die Klasse in Angst und Sorgen versetzte. Die Klasse beschloß daraufhin, Th. vom Besuch der Party, die am Abend veranstaltet werden sollte, auszuschliessen. Th. galt aber als guter Unterhalter und Tänzer. Die Party am Abend begann lustlos, besonders die Mädchen vermißten Th. Die Mißstimmung schlug zunehmend in Aggression um, die sich vor allem gegen mich richtete. So machte ich den Vorschlag, für Th. eine andere Strafe auszudenken und ihn zu holen. Er wurde dazu verurteilt, am nächsten Tag den Tagesraum ganz alleine zu putzen. Die Party verlief von da an sehr fröhlich.

Überhaupt muß die Gruppe ebenfalls verstehen, warum ein Kind vorübergehend herausgenommen wird. Wenn die Gruppe die Entfernung als Bestrafung interpretiert, kann es sehr leicht vorkommen, daß sie sich mit dem Hinausgeworfenen identifiziert und gemeinsame Front gegen den Lehrer macht, wodurch ein Unterrichten dann vollends unmöglich wird. Der Hinausgeworfene kehrt als Held in die Klasse zurück und wird von den anderen johlend empfangen. Oder umgekehrt: ein Kind wird von der Klasse zum Sündenbock gestempelt und alle glauben, mit Billigung des Lehrers über den Betreffenden herfallen zu dürfen: "Schmeißen Sie den doch endlich raus! Der stört doch hier alle."

Nicht immer lassen sich Verhaltensprobleme von Kindern mit anderen, wie oben beschrieben, verhältnismäßig leicht aus der Welt schaffen. In heilpädagogischen Heimen fällt es leichter, Kinder nach therapeutischen Gesichtspunkten in Gruppen zusammenzustellen, anders als in Schulklassen, wo das Alter der Kinder das bestimmende Kriterium für die Gruppenbildung ist. So finden sich in Schulklassen häufig Kinder beieinander, die sich gegenseitig negativ beeinflussen. Sofern der Lehrer die Mechanismen der Beeinflussung durchschaut, kann er ihnen im gewissen Umfang entgegentreten durch direkte oder indirekte Unterstützung der Ich-Funktionen des einen oder des anderen Kindes, durch individuelle Gespräche oder Diskussionen mit der ganzen Klasse. So können Kinder wohl begreifen, daß bestimmte Kinder in der Klasse vorübergehend einen Sonderstatus einnehmen können, daß ihnen Dinge erlaubt werden, die anderen nicht mehr zugestanden werden können.

Es gibt jedoch Fälle, in denen Kinder sich in einer Art beeinflussen, die fast pathologisch zu nennen ist. Hier sind die pädagogischen Hilfsmittel des Lehrers nicht mehr ausreichend.

Beispiel: Der kleine, in seiner Entwicklung etwas zurückgebliebene N., der fast den ganzen Schulvormittag mit Spielen und Malen anstatt mit Rechnen und Schreiben verbrachte, weckte im leicht verwahrlosten G., der häufig die Schule schwänzte, sadistische Neigungen. An manchen Tagen quälte G. den N. so sehr, daß dieser nur noch schrie und jammernde Töne ausstieß. So bombardierte G. den N. mit Gegenständen (Buntstiften, Muggelsteinen, Knetklumpen), und es half diesem auch nichts, wenn er sich unter die Bank verzog oder sich hinter mir zu verstecken suchte. An anderen Tagen jagte G. den N. mit gezücktem Messer quer durch die Klasse. Die Mitschüler wagten nicht einzuschreiten, da sie ebenfalls Angst vor G. hatten. Auch mir gelang es nicht immer, G.'s Grausamkeiten zu unterbinden, da er schneller und wendiger war als ich und mir entwischte. War G. nicht da, atmete N. auf. Und war N. nicht da, verlief der Vormittag mit G. sehr ruhig. Alle Versuche, G.'s Verhalten zu ändern, waren vergeblich. Ich wußte mir keinen anderen Rat mehr, als beide zu trennen. Dank der Kooperationsbereitschaft meiner Kollegen wurde G. in eine Klasse aufgenommen, in der sich einige "rauhe Typen" befanden, vor denen G. bald Respekt entwickelte.

Einer Umgruppierung sollten natürlich alle pädagogisch denkbaren Maßnahmen vorangehen; jedoch darf sie vom Lehrer auch nicht als pädagogische Kapitulation begriffen werden. In manchen Fällen ist der Lehrer überfordert, die diffizilen psychischen Beeinflussungsmechanismen zu verstehen und in therapeutischer Weise einzugreifen. Er sollte, ohne selber Angst zu entwickeln, seine pädagogische Ratlosigkeit darlegen und die Kollegen um Unterstützung bitten.

Beispiel: In einer 6. Klasse einer Kollegin befand sich eine Clique von vier Jungen, die die ganze Klasse beherrschte. Sie bestimmte, ob Unsinn gemacht oder ob gearbeitet wurde. Wer nicht gehorchte, wurde zusammengeschlagen oder bedroht. Einzeln waren die Jungen ansprechbar und einsichtig, aber

im Klassenverband spielten sie sich wieder auf und stachelten sich gegenseitig zu neuen Heldentaten an. Die Kollegin war nervlich am Ende, als sie uns bat, ihr zu helfen, da sie nicht mehr weiter wisse. Wir beschlossen, die Vierergruppe zu trennen, zwei (die Mitläufer) in der alten Klasse zu belassen und die anderen zwei (die mutmaßlichen Anführer) in verschiedene Klassen zu nehmen. F. kam in meine 7. Klasse. Er bekam ziemlich schnell heraus, daß er hier kein Publikum für seine Störmanöver fand, sondern statt dessen auf Verwunderung und Mißbilligung stieß. Er schien selber fast erleichtert, daß er seine alte Rolle aufgeben durfte und war binnen kurzem nicht mehr wiederzuerkennen. Er akzeptierte den Gruppenkodex der neuen Klasse und wurde bald einer der angesehensten und beliebtesten Mitschüler wegen seiner Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft. [1] Auch die zwei in der 6. Klasse verbliebenen Schüler normalisierten ihr Verhalten nach einigen vergeblichen Versuchen, zu zweit die Klasse zu beherrschen.

Die verborgenen psychischen Mechanismen, die es angezeigt sein lassen, Kinder voneinander zu trennen, können auch zwischen Kind und Erzieher wirksam werden. Ein Lehrer, der sich vorgenommen hat, alle Kinder gleichermaßen freundlich zu behandeln, nimmt oft mit Entsetzen wahr, daß er gegen ein bestimmtes Kind seiner Klasse unüberwindliche Abneigung verspürt, oder auch umgekehrt: ein Kind kommt mit seinem Klassenlehrer überhaupt nicht zurecht. Möglicherweise beunruhigt und verunsichert das Verhalten des Kindes den Erzieher hinsichtlich eigener ungelöster Probleme und Konflikte in bestimmten Verhaltensbereichen, so daß er dem Kind nicht ohne innere Verspanntheit und Gehemmtheit begegnen kann trotz aller Bemühungen, seine Ablehnung hinter Freundlichkeit zu verbergen. Kinder reagieren aber nicht so sehr auf das offenkundige Verhalten der Erzieher; ihnen teilt sich sehr leicht deren unbe-

---

1) Er besuchte später die Hauptschule und wurde in der neuen Klasse zum Klassensprecher gewählt.

wußte Unsicherheit mit. Sie spüren die Ablehnung hinter der Maske der Freundlichkeit.

Kinder selber wiederum können durch Verhaltensweisen ihrer Erzieher an ihre primären Bezugspersonen erinnert werden. Feindseligkeit und ablehnende Affekte können ständig reaktiviert werden, so daß sich zwischen Erzieher und Kind keine positive Beziehung entwickeln kann. Bei solch schwerwiegenden Interaktionsstörungen zwischen Lehrer und Kind sollte ebenfalls eine Umgruppierung versucht werden.

Daß solche Interaktionsstörungen zwischen Kind und Erzieher bestehen können, darauf hat die psychoanalytische Pädagogik nachdrücklich hingewiesen. Die klassische Pädagogik hatte sie einfach ignoriert bzw. wenn sie nicht zu übersehen waren, die Ursachen dafür allein im Kinde und dessen Verhaltensstörungen gesucht. In welchem Umfang das Lehrerverhalten selber und die dahintersteckenden unbewußten Einstellungen und Vorurteile das Schülerverhalten mitbeeinflussen können, ist durch zahlreiche Untersuchungen in den letzten Jahren deutlich geworden. [1)]

Die wichtigsten Vorgehensweisen der psychoanalytisch orientierten Pädagogik möchte ich hier noch einmal zusammenfassen:

1. Sie bemüht sich um eine bewußte Gestaltung der Umwelt des Kindes (Milieutherapie). Dabei richtet sie sich hauptsächlich nach den Kriterien Angstfreiheit, Permissivität, Spielraum für Regressionen und Ermöglichung lustbetonter Tätigkeiten.

2. Der Erzieher läßt sich in spezifischer Weise auf das Kind ein. Dazu gehört Symptomtoleranz, liebevolle Zuwendung frei von jeder Überlegung, ob das Kind sie verdient hat, und

---

1) vgl. dazu die unter 3.2.2. genannte Literatur

Respektierung seiner kindlichen Autonomie, d.h. der Erzieher überläßt dem Kind selber den zeitlichen und inhaltlichen Verlauf seines Umlernprozesses. Während dieser Zeit stellt er dem Kind seine Ich-Leistungen zur Verfügung. Er versucht empathisch die Bedeutung des kindlichen Handelns zu entschlüsseln und dem Kind dessen eigenen Gefühle transparent zu machen.

"Dies kann er umso besser, je mehr er gelernt hat, ihre (der Schüler) in einer gestörten und defizitären Sozialisation nach starren Mustern gebildeten, in charakteristischen 'Szenen' einsichtslos 'agierten' Verhaltensweisen zu verstehen. Dieses 'szenische Verstehen' (Argelander, Lorenzer) ermöglicht es ihm, so auf die Person des Gestörten und Behinderten einzugehen, daß daraus eine Verständigung mit ihr über die affektiven Hintergründe ihrer irrationalen Verhaltensweisen und Lernbarrieren zustande kommt. Aus diesem Verständnis wird ein Dialog mit dieser Person möglich, der zur Lösung affektiver Probleme, zur Überwindung von Lernhemmungen, zum Erwerb von bisher nicht gewonnenen Basisqualifikationen ('Ich-Funktionen') führen und dazu beitragen kann, daß irrationales Verhalten mit konstruktiven, zielgerichtetem Denken und Handeln vertauscht wird" (Leber et al. 1978, S. 220 f.).

Die pädagogischen Interventionen des Erziehers dienen in erster Linie der Unterstützung des Ichs des Kindes. Dabei geht es der psychoanalytischen Pädagogik nicht um die einseitige Anpassung des Kindes an die Institution, wenn auch eines ihrer Ziele ist, daß das Kind lernt, adaequat auf institutionelle Anforderungen zu reagieren. Ihr geht es ebenso um die Veränderung starrer institutioneller Regelungen im Interesse legitimer kindlicher Bedürfnisse.

3. Psychoanalytische Pädagogik hat es zumeist mit Kindergruppen zu tun. Sie untersucht daher psychische Phaenomene in Gruppen (Gruppenansteckung, Gruppenrausch, Entstehung von Gruppenfantasien, Wirkungen von Kindern aufeinander) und versucht, Einfluß darauf zu nehmen.

4. Die psychoanalytische Pädagogik berücksichtigt in ihren Verfahrensweisen gleichermaßen die Person des Erziehers. "Erfassen und Beeinflussen der psychosozialen Situation anderer setzt als erstes in reflektierter Selbsterfahrung gewonnene Einsicht in die eigenen, bisher der bewußten Verfügung entzogenen Verhaltensweisen voraus. Durch sie wird der Blick freier für die besondere Situation derer, denen der Heilpädagoge helfen möchte. Gleichzeitig braucht er die kompetente Unterstützung bei der Reflexion seiner beim Umgang mit dem Klientel gemachten Erfahrungen, um daraus entnehmen zu können, wie er - seine eigenen affektiven Reaktionen mitreflektierend - den Umgang mit ihnen gestalten muß" (Leber et al. 1978, S. 221 f.) [1)]

---

1) vgl. hierzu auch Kap. 5.4.2.2. dieser Arbeit

Literatur zu 5.2.

AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend. 1. Auflage. Wien 1925

BETTELHEIM, B.: Liebe allein genügt nicht. Stuttgart 1970

BITTNER, G.: Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973, S. 77-89

BITTNER, G.: Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik. In: b:e 8/1971

BRUDER u.a.: Kritik der Pädagogischen Psychologie. Reinbek 1976

FATKE, R.: Einleitung zu Redl/Wineman 1976

GERSPACH, M.: Kritische Heilpädagogik. Frankfurt 1980

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens (1. Auflage 1974). 9. Auflage. Weinheim 1979

GRUNDKE, P.: Interaktionserziehung in der Schule. München 1975

HEINSOHN / KNIEPER: Das Desinteresse lohnabhängiger Pädagogen als zentrales Problem der Erziehung.
In: Bruder u.a.: Kritik der pädagogischen Psychologie. Reinbek 1976

HEINZE, Th.: Unterricht als soziale Situation. München 1976

HOLTZ, A.: Pädagogik, Psychoanalyse und verhaltensgestörte Kinder. Darstellung und Kritik der Reutlinger Verhaltensgestörtenpädagogik.
In: Behindertenpädagogik 3/1979

KEMPOWSKI, W.: Immer so durchgemogelt. Frankfurt 1974

KRAUSSLACH / DÜWER / FELLBERG: Aggressive Jugendliche. München 1976

LEBER, A. u.a.: Heilpädagogik sozial Benachteiligter - Erarbeitet in psychoanalytisch orientierten, praxisbezogenen Gruppenverfahren.
In: Jantzen / Müller (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Ausbildung. Beiheft 6 der Behindertenpädagogik. Oberbiel 1978

LISCHKE, G.: Aggression und Aggressionsbewältigung. Freiburg 1972

MANNONI, U.: Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil. Frankfurt 1978

MUSS, B.: Gestörte Sozialisation. München 1973

REDL, F.: Die Erziehung schwieriger Kinder. München 1971

REDL / WINEMAN: Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. München 1976

REDL / WINEMAN: Kinder, die hassen. Freiburg 1970

REDL / WINEMAN: Kinder, die hassen. (Neue Übersetzung) München 1979

REISER, H.: Zur Praxis der psychoanalytischen Erziehung in der Sonderschule.
In: Leber / Reiser (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied 1972

SCHWEMMER, H.: Was Hausaufgaben ausrichten. Paderborn 1980

TAUSCH / TAUSCH: Erziehungspsychologie. Göttingen 1970

WITTMANN, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied 1971

ZULLIGER, H.: Psychoanalyse in der Praxis des Volksschullehrers.
In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, Bd XIV. Bern/Stuttgart 1953

5.3. PÄDAGOGISCHE ANREGUNGEN DURCH ALTERNATIVE SCHULMODELLE

Aggressivität als generelle Verhaltensdisposition hat sicherlich in familiären Vorerfahrungen ihren Ursprung; ihre Festschreibung und charakteristischen Ausdrucksformen findet sie jedoch häufig erst in der Schule bzw. durch die Schule. Lehrer, die die Verantwortung für die von ihnen beobachteten aggressiven Verhaltensweisen allein dem Elternhaus anlasten wollen, machen es sich zu leicht, wenn sie sich weigern, eine Hinterfragung ihres eigenen institutionell geprägten Verhaltens auch nur in Betracht zu ziehen. Sicherlich würde sich dann zeigen, daß manche aggressiv-auffällige Schülerkarriere erst den Erfahrungen in der Grundschule ihren dramatischen Anfang verdankt, bevor sie in der Sonderschule - oder vielleicht auch im Erziehungsheim - ihre traurige Fortsetzung erfährt.

Institutionell vorgeschriebene schulische Interaktionsformen können Aggressivität höchstens unterdrücken und damit meist noch verstärken, aber sie sind nicht dazu angelegt, Aggression abzubauen oder den betroffenen Schülern (und Lehrern) bei der Bewältigung ihrer Aggression Hilfestellung zu leisten. Verhält sich der Lehrer gemäß den schulisch vorgegebenen Interaktionsmustern, so ist er allenfalls nach längerer Praxis fähig, durch ein geschicktes Management im Klassenzimmer[1] aggressives Verhalten zu entschärfen, umzulenken, zu kanalisieren, aber er schafft es nicht, seine Schüler (und sich) zu reflektiertem und bewußtem Umgang mit seinen eigenen und mit den Gefühlen anderer anzuleiten. Damit soll keineswegs einem aggressionsfreien Verhalten in der Schule das Wort geredet werden. Aber es gilt, die irrationalen, zerstörerischen und verletzenden Komponenten von Aggression so weit wie möglich herabzumindern und zu transformieren.

---

1) Vgl. z.B. Kounin (1976)

In der bewußten Durchbrechung der bisherigen schulischen Interaktionsmuster scheint mir die einzige Chance zu liegen, längerfristig Aggressivität von Schülern und Lehrern in einen für beide Seiten befriedigenden Umgang miteinander zu verwandeln. Daß die Sonderschule dazu - mehr als andere Schulformen - die Möglichkeit bietet, habe ich bereits erwähnt. Ihre Chancen zu nutzen, sind alle Lehrer an Sonderschulen aufgefordert.

Daß eine solche Durchbrechung traditioneller schulischer Unterrichtsformen Erfolg haben kann, zeigt die Free-School Bewegung, wie sie sich vor allem in den USA seit Mitte der 60er Jahre ausbreitete.[1)]

Free Schools waren nicht nur in der Lage, hartnäckigen Schulschwänzern und Schulversagern die Freude am Lernen und an der Schule wiederzugeben; sie veränderten auch in entscheidender Weise das soziale Verhalten ihrer Schüler, bauten Delinquenz und Aggression ab. Dennison, Lehrer an einer Free School, schreibt über seine Schüler: "Die erwähnten Fortschritte bezogen sich jedoch nicht nur auf das Lernen, sondern es gab auch radikale charakterliche Veränderungen. Vicente, der introvertiert und destruktiv gewesen war, beteiligte sich begeistert an Gruppenaktivitäten und machte nicht mehr alles kaputt, was er anfaßte. Sowohl Elena als auch Maxine hatten oft gestohlen und waren unglaublich aufsässig. Nach einigen Monaten konnte man ihnen vertrauen, sie waren zu phantasiereichen und verantwortungsvollen Mitarbeitern bei Schulsitzungen geworden" (1976, S.9).

Die Free-School Bewegung umfaßte sowohl privilegierte Kinder

---

1) Eine umfassende Darstellung und Einschätzung der Free-School Bewegung soll hier nicht versucht werden. Hervorgehoben werden nur solche Momente der Free-School Bewegung, die auch für die Arbeit in der Sonderschule - soweit sie die Auseinandersetzung mit aggressiven Kindern betreffen - Bedeutung gewinnen können. Allerdings empfehle ich jedem Lehrer an Sonderschulen die Beschäftigung mit alternativen Schulmodellen, da sie für seine Arbeit vielfältige Anregungen erbringen kann. Den interessierten Lehrer verweise ich auf die Literaturangaben am Ende des Kapitels.

der oberen Mittelschicht als auch Slumkinder der Gettos amerikanischer Großstädte, die in ihrem Verhalten noch am ehesten mit den Sonderschülern unserer Großstädte zu vergleichen sind. Dennisons Schüler waren "alle aus einkommensschwachen Familien der Lower East Side in New York. Etwa die Hälfte lebte von der Fürsorge. Ebenfalls etwa die Hälfte war mit schweren Lern- und Verhaltensproblemen von den öffentlichen Schulen zu uns gekommen" (S. 7).[1] Ausgangspunkt der Free-School Bewegung war die radikale Kritik an der öffentlichen Schule. Die Free Schools begreifen sich als Absage an das traditionelle Schulsystem. Sie wollen eine alternative Schulform darstellen. Das Spektrum der Free-School Bewegung reicht dabei von den apolitischen, antiautoritären Summerhill-orientierten Schulen der weißen Mittel- und Oberschicht bis zu den politisch bewußten Schulen der Arbeiterschicht und der farbigen Minderheitsgruppen.[2] Dazwischen gibt es zahlreiche unterschiedliche Abstufungen. Es ist jedoch äußerst schwierig, den gesamten Komplex dieser Free Schools (sie nennen sich auch New Schools, Non-, Mini-, Corner-, Street-, Community Schools)[3] zu erfassen und einer einheitlichen Theorie unterzuordnen. Eines der charakteristischen Merkmale der Bewegung ist gerade die Unterschiedlichkeit der Organisationsformen, Inhalte und Ziele der einzelnen Schulen. Ihren Ursprung hatte die Free School Bewegung wohl in der Civil Rights Bewegung und war zunächst eine Schule der Farbigen für Farbige; später griff sie auch auf weiße Gemeinden über. Gemeinsames Merkmal war, daß sie außerhalb der öffentlichen Schulen gegründet wurden und das Bewußtsein einer radikalen Kritik an der öffentlichen Schule widerspiegelten.[4] Gründer der Free Schools waren Eltern, Lehrer und Schüler.

---

1) Ähnliche Beschreibungen bei Kozol (1973)

2) Vgl. vor allem Kozol (1973)

3) Vgl. z.B. b:e 3/71, 12/73, 7/74, 5/74, Dick (1979). Es gibt und gab inzwischen mehr als 5000 dieser Schulen. Vgl. päd.extra 6/1977, S. 21

4) Vgl. vor allem Graubard (1972)

Der zentrale Begriff der Free-School Bewegung ist die Freiheit. Anstelle von Fremdbestimmung und Zwang der traditionellen Schulform soll in der Free School Selbstbestimmung und die freie Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit treten.

Das heißt im einzelnen:

- Lehrpläne werden nicht vorgegeben, sondern Schüler und Lehrer bestimmen selbst, was, wann, wie und wo gelernt und gelehrt wird; die Lernumwelt wird erweitert durch Nutzung der Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule
- Anwesenheitszwang besteht nicht, ebensowenig starre Stundenpläne; allzu starker Planung, Routine und Institutionalisierung wird Widerstand entgegengesetzt; stattdessen zeigen Free Schools eine Vorliebe für Spontaneität und Nichtplanung
- Klassenarbeiten und Zensuren werden abgeschafft, Konkurrenz und Wettbewerbsdenken werden eliminiert, auf Repression, Disziplinierung und Strafe wird verzichtet
- es herrscht das Bestreben, sich frei zu machen von Kontrollen und Herrschaftsmechanismen, wie sie im Verwaltungsapparat der öffentlichen Schulen vorherrschen
- im Mittelpunkt steht das Recht des Kindes auf Liebe und Achtung; die Schulen sollen kindgerecht und wohnlich eingerichtet werden, so daß Kinder sich darin wohlfühlen können (statt der kasernenartigen Ausstattung öffentlicher Schulen)
- Lerngruppen werden klein gehalten, die Schülerzahl soll überschaubar bleiben; durch eine emotional entspannte Atmospäre soll die Schule zum sozialen Ort des Schutzes, der Stabilisierung und der Geborgenheit werden anstatt des normalen Schulalltags in der öffentlichen Schule, der geprägt ist von Zwang, Kontrolle, Strafe und Mißtrauen
- die Schule soll von Schülern, Lehrern und Eltern selbstverwaltet werden.

Daß solche Free Schools in großer Zahl in den USA entstehen konnten, liegt sicherlich in der Besonderheit des amerikanischen

Schulsystems begründet (Tradition des Selbsthilfeprinzips, Prinzip der kommunalen Selbstverwaltung).[1] Auch in den USA sehen sich die Gründer Freier Schulen zahlreichen Schwierigkeiten ausgesetzt, die ihnen von den Behörden auferlegt werden, so daß viele Schulen bald wieder schließen mußten. Die Bedeutung der Free Schools liegt m E. auch nicht so sehr in ihrer zahlenmäßigen Verbreitung, als viel mehr in ihrem symbolischen Gehalt als Zeuge einer möglichen Humanisierung der Schule. Daß die Free-School Bewegung nicht ohne Folgen blieb, zeigt sich auch in der Grundschulreform einiger westlicher Länder (z.B. England, Dänemark, Holland), wo ein repressionsarmer, zensurenfreier und in erster Linie auf die soziale Erziehung der Grundschulkinder bezogener Unterricht versucht wird.

Charles Silberman, ein feinsinniger und bissiger Kritiker des westlichen Schulsystems, bemerkt nach dem Besuch der reformierten englischen Primary Schools: "In informellen Klassen scheint es keine gestörten, ja nicht einmal unruhige Kinder zu geben - überhaupt sind Verhaltensprobleme selten, mit denen es amerikanische Lehrer fast immer zu tun haben" (1973, S. 270). Silberman hebt hervor, daß er in keinem informellen Klassenzimmer destruktives Verhalten beobachtete (S. 207), wobei er besonders betont, daß er nicht nur Mittelschichtschulen, sondern auch Schulen in Londoner Elendsvierteln und in "niederdrückenden" Städten der Kohlebergbaugebiete von Yorkshire besuchte. Seine und ähnliche Berichte[2] gaben mir Mut.

Als eine von Disziplin- und Verhaltensstörungen meist aggressiver Art betroffene Lehrerin möchte ich im folgenden darstellen, welche Momente der Free-School Bewegung und des in-

---

1) Jedoch auch in der BRD ließ sich die Gründung Freier Schulen nicht verhindern (vgl. Dick 1979), wenngleich diese auch mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben; so bemüht sich z.B. die Freie Schule Frankfurt seit sieben Jahren um die Genehmigung durch die zuständigen Behörden.

2) Vgl. dazu die Literaturangaben am Ende dieses Abschnitts.

formellen Unterrichts sich erfolgreich auch in der Sonderschule auswirken können bzw. mir im Unterricht mit aggressiven Kindern geholfen haben.[1] Einer der wichtigsten Gedanken der Free-School Bewegung scheint mir dabei zu sein, daß Lehrer und Schüler ihre Selbstentfremdung beim Lernen und Lehren und beim Umgang miteinander aufzuheben versuchen und sich nicht länger zwingen, Rollenträger in einer ritualisierten Institution zu bleiben.

Wenn man diesen Gedanken ernst nimmt, rückt der gemeinsam verbrachte Vormittag in ein anderes Licht. Der Lehrer versteht sich nicht länger als Unterrichtsbeamter, der den Kindern - meist gegen deren Widerstand - dasjenige beizubringen versucht, was nach der Meinung von Lehr- und Bildungsplänen den Anforderungen des späteren Berufs- und Erwachsenenlebens entspricht. Stattdessen nimmt er das Leben der Kinder jetzt und heute ernst, nämlich das Leben, das sie zum jetzigen Zeitpunkt auch in der Schule führen, und nicht irgendwelche vorweggenommenen Erfordernisse des Erwachsenenlebens. "Es ist eine ungeheure Anmaßung der Erwachsenen, die Schule als eine Präparationsanstalt für das anzusehen, was sie unter dem Leben verstehen, und sie ihrem Altersinteresse dienstbar zu machen. Wie aber die Jugend als ganze nicht dem Alter untertan sein darf, so auch nicht die Schule. Sie ist für niemanden sonst da, als für die jungen Menschen selber und hat keine andere Aufgabe, als ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, aber auch wirklich ihren, nämlich den gegenwärtigen Bedürfnissen, nicht denen, die sie in zehn oder zwanzig Jahren einmal haben werden. Die Schule ist nicht ein Mittel, sondern ein Selbstzweck, nicht eine leidige Durchgangsstation, sondern Erfüllung ... Aufgabe der Schule ist es, dem Kind eine Stätte zu bieten, wo es ohne alle Rücksicht auf Zwecke aber mit immer wachsender

---

1) Überschneidungen mit den im voraufgegangenen Abschnitt aufgezeigten Haltungen und Verhaltensweisen psychoanalytisch orientierter Erzieher lassen sich dabei nicht vermeiden. Wichtig erscheint mir jedoch, daß Lehrer bzw. Erzieher solch verschiedenartiger geistiger Herkunft zu ähnlichen Einstellungen Kindern gegenüber kommen.

Verantwortung gegen die Menschen, unter denen es lebt, Kind sein, jung sein, froh und glücklich sein kann."[1] Natürlich finden diese radikalen Forderungen in der Sonderschule der 70er Jahre wenig Chancen ihrer Realisierung. Hinter ihnen steht jedoch eine Einstellung, die jedem Lehrer, der Kinder ernst nimmt, Anlaß zur permanenten Überprüfung seiner täglichen Praxis geben müsste, da sie von ihm verlangt, daß er Kinder nicht in erster Linie als Objekte von Erziehungs- und Unterrichtsbemühungen betrachtet, sondern als Subjekte ihrer eigenen Lebenstätigkeit. "Eine gute Schule", so vertritt das englische "Plowden Commitee" in seinem großartigen Bericht über "Children and their Primary Schools", "ist eine Gemeinschaft, in der Kinder zu allererst als Kinder und nicht als zukünftige Erwachsene zu leben lernen" (Silberman 1973, S. 141).

Häufig gestaltet sich der Schulvormittag als Kampf des Lehrers gegen die momentanen Interessen seiner Schüler, wobei es einfacher und für beide Seiten befriedigender wäre, z.B. jetzt nicht zu rechnen, wie es gerade der Stundenplan vorschreibt, sondern stattdessen den an der Schule gelegenen dunklen und geheimnisvollen Bunker zu erkunden, wie es ein Schüler zur Begeisterung aller vorgeschlagen hat oder endlich aus (geklautem? - ich will es lieber nicht wissen) mitgebrachtem Holz das Regal zu zimmern, das schon lange zur Unterbringung des Spielzeugs im Klassenzimmer gebraucht wird.[2]

Natürlich hat es keinen Sinn, sich vor eine Klasse hinzustellen und die Schüler aufzufordern, das zu tun, wozu sie Lust hätten. Damit wären Schüler heillos überfordert; schließ-

---

1) Dieses Zitat stammt nicht aus einer Free-School Movement Schrift, obwohl es sich dort sinngemäß sehr wohl finden ließe, sondern von einem Lehrer der 1919 gegründeten Berlinertorschule in Hamburg, einem der kühnsten Versuche "antiautoritärer" Erziehung. Zitiert in Höchstetter (1975, S. 100).

2) Für den ängstlichen Lehrer, der meint, die Schüler würden nichts lernen, sei hier nur erwähnt, daß dies eine großartige Gelegenheit für einen sinnvollen Geometrie- oder Arbeitslehreunterricht ist, ganz im Sinne der Feiertagsdidaktiken. Vgl. dazu Meyer (1980).

lich wurden Jahre dazu verwendet, sie genau davon abzubringen. Lediglich die durch Unterdrückung und Widerstand völlig deformierten Abkömmlinge der ursprünglichen Interessen würden sich äußern können, die nicht selten in einem unstrukturierten und oft auch destruktiven Chaos in der Klasse enden würden.

Hier muß der Lehrer ein Gespür entwickeln für diejenigen von den Kindern geäußerten Wünsche, die ein wirkliches Engagement verraten und die befriedigende Gefühle gemeinsam gestalteter Aktivitäten auslösen können, sei es in Form eines Spiels, einer Diskussion, der Erarbeitung eines Lerngegenstandes, eines Festes oder eines Unternehmens außerhalb der Schulmauern. Eine solche Form der Selbstbestimmung läßt sich nicht von heute auf morgen einführen, und es bedarf besonders am Anfang neben der starken Lenkung des Lehrers auch seiner Phantasie, um von sich aus interessante Aktivitäten, zu denen durchaus auch die Darbietung eines Lernstoffes gehören kann, anzuregen.

Die Schüler müssen die Schule als Ort erleben, der für ihr persönliches Leben Bedeutung hat; als Ort, an dem man seine Klassenkameraden und Freunde (nicht Konkurrenten im Leistungswettbewerb) trifft, mit denen man diskutieren und Spaß haben kann, mit denen zusammen man lernt, entdeckt, sich streitet, feiert und spannende Unternehmungen startet; als Ort, an dem es möglich ist, über Probleme mit Eltern, Geschwistern, Freunden, Lehrern etc. zu reden, sich Luft zu verschaffen, zu erkennen, daß es anderen ähnlich ergeht und gemeinsam nach Möglichkeiten zu suchen, damit fertig zu werden; jedoch nicht als Ort, an dem Kinder gegen ihren Widerstand von ihnen unbegriffene Dinge lernen, deren Bedeutung für sie selber ihnen nicht klar ist. Dennison schreibt: "Die Schule war für uns keine ins Leben eingerückte Paranthese, sondern in Wirklichkeit ein intensivierter Teil des Lebens. Es war natürlich genau das, was die ganze Sache für die Lehrer so anstrengend machte. Aber es war genau auch dieser Punkt, dem wir all die guten Dinge verdankten, die sich abspielten" (S. 30).

Wenn man Schule nicht mehr als Durchgangsstation begreift,

wenn man nicht mehr den Unterricht, sondern vielmehr das Leben der Kinder ins Zentrum rückt, dann erkennt man in der Schule einen Ort, an dem Beziehungen zwischen Erwachsenen und Erwachsenen, Erwachsenen und Kindern und Kindern und Kindern untereinander die entscheidende Rolle spielen. Das heißt zugleich, daß den Gefühlen, die normalerweise aus dem Unterricht ausgeklammert werden sollen, sich aber in entstellter Form als Disziplinstörungen dennoch wieder einschleichen, in der Schule ein ganz anderer Stellenwert eingeräumt werden muß. Man mache sich einmal klar, daß "Schüler trotz der hautnahen Berührung von anderen um sie herum keine Notiz nehmen (sollen)." Sie "müssen versuchen, sich so zu verhalten, als ob sie alleine wären, wenn sie es im Grunde gar nicht sind. Sie müssen ihre Augen auf ein Blatt Papier richten, während menschliche Gesichter jene auf sich lenken. Tatsächlich ist es in den Anfangsklassen nicht ungewöhnlich, daß sich Schüler an einem Tisch gegenübersitzen, während sie zur gleichen Zeit nicht miteinander reden dürfen." Um zum erfolgreichen Schüler zu werden, "müssen sie lernen, allein in einer Menge zu sein" (Silberman 1973, S. 156).

Wenn die Schule als Ort gesehen wird, an dem Kinder zueinander und zu Erwachsenen in Beziehung treten, dann müssen auch die dazugehörenden Gefühle zugelassen und respektiert werden, d.h. sie müssen in den Schulalltag miteinbezogen werden. Dies scheint mir allerdings der schwierigste Teil der Erziehungsaufgabe zu sein und ein äußerst langwieriger Prozeß; schwierig besonders deshalb, weil gerade Sonderschulkinder aus dem Subproletariat kaum je gelernt haben, sich ihrer eigenen Gefühle klar zu werden, wenn sie sie auch im Umgang mit anderen heftig ausagieren. Hier ist ein langer Lernprozeß vonnöten, der erst einmal die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen, heranbilden muß, bevor diese kommunizierbar werden.

Geht man von der Vorstellung aus, daß die Beziehungen von Kindern zu Gleichgestellten und zu Erwachsenen in der Schule eine zentrale Stellung einnehmen, so muß sich notgedrungen

auch das Selbst- und Rollenverständnis des Lehrers einer Wandlung unterziehen. Sein Hauptinteresse gilt dann nicht mehr dem Unterricht, sondern der Person der Kinder. Die Lehrer "müssen die Kinder unterrichten, nicht irgendeinen 'Lehrstoff'" (Dennison, S. 59).

Die Free-School Lehrer teilen mit den psychoanalytisch orientierten Pädagogen den Respekt vor der kindlichen Persönlichkeit. So schreibt Dennison: "Wir brachten den Kindern Achtung und Gerechtigkeit entgegen. Ich will damit nicht sagen, daß wir nie wütend wurden und sie nie anschrieen (und sie uns nicht). Ich will nur sagen, daß wir den Stolz des Lebens ernst nahmen, der den Jungen eigen ist - sogar den ganz Jungen. Wir zwangen sie nie zu etwas, was die ihnen zustehende Unabhängigkeit verletzt hätte" (S. 11).

Der Respekt vor der Person des Kindes muß m.E. beim Lehrer auch soweit gehen, daß er Verständnis aufbringt für die Entrüstung des Kindes, wenn dieses z.B. wütend die Klasse verläßt und die Tür laut hinter sich zuschlägt; er muß auch Wut und Aggression der Kinder als eine Form ihrer Lebensäußerung akzeptieren, genau so wie er Konfliktlösungen der Schüler respektieren muß, auch wenn sie sich manchmal gegen schulische Normen und gegen ihn richten.

Der Respekt vor den Kindern verbietet es in vielen Fällen auch, sich in ihre Streitigkeiten einzumischen oder sie zu unterbinden; der Wunsch der Kinder nach selbständigen Entscheidungen soll nicht durch das ständige Dazwischentreten des Lehrers als Schiedsrichter unterdrückt werden.

Genau wie die psychoanalytische Pädagogik messen die Free-School Lehrer der Kindergruppe eine therapeutische Wirkung bei. "Ich meine, wenn Erwachsene zur Seite treten, damit Kinder den ganzen Reichtum ihrer natürlichen Beziehungen zueinander entwickeln können, dann üben sie eine positiv heilende Wirkung aufeinander aus. Kinder haben erschreckend selten Gelegenheit dazu. Ihr Schulleben wird von Erwachsenen beherrscht..."

(Dennison, S. 66). In von mir geführten Klassen erlebte ich mehrere Male Gruppenbildungsprozesse mit therapeutischer Wirkung. In neu zusammengesetzten Klassen, in denen zunächst jedes falsch betonte Wort, jeder noch so harmlos gemeinte Streich wüste Schimpfkanonaden, Streitereien und Prügeleien auslöste und Rivalitätskämpfe bei geringstem Anlaß ausbrachen, entwickelten sich durch Perioden unbeaufsichtigten Spiels (ich war zwar in der Klasse anwesend, mischte mich jedoch nicht ein), dessen Thematik die Kinder selber erfanden, vielfältige positive Beziehungen. Es gab zwar immer wieder Streitigkeiten und Schlägereien; dem aufmerksamen Beobachter konnte jedoch nicht entgehen, daß sich deren Charakter langsam wandelte, sich Ernst mit Spaß mischte und aus Kämpfen Neckereien wurden.

Mich verblüffte auch immer wieder die Feinfühligkeit der Kinder, mit der sie die psychische Bedrängnis eines Mitschülers zu erfassen in der Lage waren. So akzeptierten sie, daß der 9-jährige R. regredierte, sich auf meinen Schoß setzte und babyhaft lispelte.[1)]

Auch über J.'s Verhalten führten die Klassenkameraden zahlreiche einfühlsamen Gespräche, denen J. - ohne selber ein Wort zu reden - gespannt lauschte. Es tat ihm sichtlich gut, im Zentrum des Interesses zu stehen.[2)]

Wegen seiner Unverträglichkeit und Herrschsüchtigkeit wurde der 12-jährige M. aus seiner 6. Klasse herausgenommen und vorübergehend in meine 8. Klasse geschickt. Der in der ganzen Schule berüchtigte M. machte in der neuen Klasse überhaupt keine Schwierigkeiten. Seine neuen Mitschüler - es waren vor allem die größeren Mädchen - hatten ihm, ohne eine einzige Intervention meinerseits, ziemlich schnell klar gemacht, daß sein bisheriges Verhalten in dieser Klasse fehl am Platze sei und nicht geduldet würde.

---

1) Vgl. S. 311

2) Vgl. S. 324f.

Es soll hier natürlich nicht die Behauptung aufgestellt werden, daß Kindergruppen sich selber regulieren, wenn sie nur von ihren Lehrern in Ruhe gelassen werden. Ich sehe lediglich die Gefahr - gerade auch bei jüngeren Lehrern - daß allzu schnell in Konflikte eingegriffen wird, daß aus Angst, nicht mehr "Herr der Lage" zu sein und die Führung zu verlieren, den Kindern zu wenig Autonomie zugestanden wird bei der Lösung ihrer gruppendynamischen Probleme. Auch hierin drückt sich der Respekt vor den Kindern aus, daß man ihnen prinzipiell zutraut, vernünftige Lösungen selbst zu finden, statt als Autorität zu unterbinden, dazwischenzutreten, zu bestimmen und für die Schüler zu entscheiden. Jeder Lehrer macht die Erfahrung, daß in einer Klasse die Schüler, statt miteinander zu reden und zu streiten, den Lehrer gleichsam als Mittelsmann einschalten: "Der hat mir dies oder jenes getan", "Sagen Sie dem, er soll aufhören", "Der hat mir dies und jenes weggenommen", "Sagen Sie ihm, er soll es mir wiedergeben" u.ä.m. Das ist sicherlich auch ein Resultat ihrer bisherigen Schulerfahrungen, die sie den Lehrer als alleinigen Verwalter von Kommunikation im Klassenzimmer erleben ließ. Und es kostet nicht geringe Mühe, die Kinder dazu zu bringen, sich direkt aufeinander zu beziehen, anstatt über den Lehrer.

Daß dieser Glaube an die Vernunft und Autonomie der Kinder positive Erwartungshaltungen bewirkt, die wiederum nach Art der self fullfilling prophecy positive Ergebnisse bei den Kindern zeitigt, hat sich während meiner Schultätigkeit oft bestätigt.

Beispiel:
Die Schüler mußten an unserer Schule vor und nach den Hofpausen klassenweise antreten und wurden dann von ihrem Lehrer geschlossen auf den Hof bzw. vom Schulhof in die Klasse geführt. Einige Kollegen empfanden diese Prozedur als kasernenhofmäßigen Drill und schlugen vor, daß beim Klingeln Schüler und Lehrer ohne vorherige Aufstellung ihre Klassenräume bzw. den Hof aufsuchten. Viele Kollegen reagierten mit strikter Ablehnung. Als

Begründung führten sie an, daß die Schüler ohne Führung und Aufsicht sich im Treppenhaus anrempeln, stoßen und prügeln würden (was sie momentan allerdings auch taten) und daß ein Chaos entstehen würde. Die "progressiven" Lehrer erwarteten das Gegenteil, nämlich ein Hochgehen der Schüler in die Klassen - schnell oder langsam, je nach Temperament - ohne weitere Zwischenfälle. Nach wochenlangen erbitterten Diskussionen einigte man sich schließlich auf einen befristeten Versuch. Den Schülern wurde die neue Regelung mitgeteilt und begründet ("wir glauben, daß es nicht nötig ist, sich vor und nach der Pause aufzustellen, ihr seid sicherlich vernünftig genug, um ohne Aufsicht hoch und runter zu gehen"). Die erwarteten Aggressionen blieben aus; der Versuch wurde unbefristet weitergeführt.

Aggressive Kinder, deren Verhalten die Wirksamkeit schulischer Normen dauernd infrage stellt, verunsichern den Lehrer und zwingen ihn zur ständigen Auseinandersetzung mit seinem Selbst- und Rollenverständnis. Die Beschäftigung mit alternativen Schulformen gab mir schließlich den Mut, aus meiner Lehrerrolle mehr und mehr herauszutreten. "Die Kinder wandten sich an uns als Personen, und wir reagierten als Personen" schreibt Dennison (S. 30) und: "Die Lehrer müssen sie selber sein, nicht irgendwelche Rollen spielen" (S. 59). Kinder wollte ich nicht mehr als Objekte von Erziehungs- und Unterrichtsbemühungen sehen, sondern als andere Personen, als andere Menschen. Erziehung sollte zum Zusammensein mit anderen werden, bei dem erwachsene und kindliche Partner miteinander und voneinander lernen und sich verändern. In dem Maße, wie der Lehrer auf seine Rolle als Aufseher, Einpauker und Dompteur verzichtet, erübrigen sich auch die Angriffs- und Abwehrkämpfe der Schüler.[1] Der Lehrer fühlt sich in seiner Lehrerrolle nicht mehr infrage gestellt, da er sich mit dieser nicht mehr identifiziert. Zur Aufrechterhaltung seines psychischen Gleichgewichts ist es nicht mehr nötig, daß er die Schüler zu systemkonformem Verhalten zwingt. Die Angst vor den Schülern kann sich lösen, da er von ihnen nicht mehr als "Lehrer" bedroht wird.

1) Dies gilt nur bezogen auf einen längeren Zeitraum. Zunächst können sich die Aggressionen der Schüler steigern, da sie die Haltung des Lehrers als Schwäche interpretieren. Auch bei schwer gestörten Kindern wird sich die Aggressivität zunächst erhöhen. Vgl. S. 301.

Diese Verhaltensänderung von Lehrern und Schülern, die in der Schule zu Erwachsenen und Kindern werden, ist jedoch nur als ein langdauernder Prozeß zu denken, der von zahlreichen Rückschlägen begleitet wird. Denn genau so mühselig und angstbesetzt wie für den Lehrer die Befreiung von institutionell vorgeschriebenem Rollenverhalten ist für den Schüler die Aufgabe seiner alten Abwehrformen. Beides kann nur gelingen, wenn Lehrern und Schülern genügend Zeit gelassen wird, miteinander vertraut zu werden, d.h. über Jahre hinweg möglichst viele Stunden am Tag miteinander verbringen können. An jedem verhaltensauffälligen Schüler, der neu in die Klasse kommt, läßt sich dieser Prozeß wieder beobachten. Für ihn ist es nicht selbstverständlich, daß er persönliche Rücksichtnahme und Respekt erwarten kann, wenn er Lust hat, mit seinem Nachbarn zu reden, aufs Klo zu gehen, zum Fenster rauszuschauen, ein Brot zu essen, das Heft zuzuklappen und zu spielen u.ä.m. Er hat gelernt, solche Dinge den Lehrern zum Trotz machen zu müssen und verhält sich entsprechend provozierend und feindselig in der neuen Klasse. Dennison beschreibt die Veränderung eines Schülers in der neuen Schule:

"Wenn mir José nach zehn Minuten einer Lesestunde sagte, er wolle in die Turnhalle, und ich sagte: 'Okay', dann spielte sich in seiner Seele eine kleine Revolution ab. Sein Lehrer respektierte seine Wünsche! Das heißt doch wohl, daß ihn der Lehrer als Person ernst nahm? So wurde es für José leichter, sich selbst als Person ernst zu nehmen. Und wenn er fluchte, provozierte, sich mit Klassenkameraden schlug, und die Lehrer nur mit ihren eigenen Gefühlen reagierten und nie mit schulmäßiger Bestrafung, Minuspunkten, Nachsitzen usw. hieß das dann nicht, daß sie ihn genau so akzeptierten, wie er war, und daß er nicht erst alles unterdrücken mußte, bis auf sein gutes Benehmen, wenn er ihnen gegenüber trat? Er konnte auf seinen eigenen zwei Beinen stehen und sie auf den ihren. Seine Beklemmung ließ nach, und sein Haß - und seine Verwirrung" (S. 65).[1]

Es mag sich bei vielen Lehrern der Einwand erheben, daß die Schüler unter solchen Bedingungen nicht freiwillig lernen würden. Das stimmt - zumindest in hartnäckigen Fällen. Wenn der Zwang aufgehoben wird, nutzen einige Schüler die Gelegenheit

---

1) Ähnliche Beschreibungen lassen sich bei Jegge (1976) finden.

und entziehen sich dem Lernen. Das dauert häufig einige Monate, manchmal auch Jahre, je nachdem, welche Erfahrungen das Kind in seinem bisherigen Leben gemacht hat.

Als ich die Klasse übernahm, beteiligte sich der 9-jährige N. zwar am Unterricht, er schrieb und rechnete ein wenig, lehnte sich aber immer mehr gegen die von mir gestellten Anforderungen auf, bis er schließlich durch nichts mehr bewogen werden konnte, mitzumachen. Damals versuchte ich noch, meine Anforderungen mit allen mir bekannten Mitteln (Drohungen, Schimpfen, Strafe) im Unterricht durchzusetzen, mußte aber schließlich kapitulieren, da außer ungeheuren Wutausbrüchen bei N. keine Reaktion mehr darauf erfolgte. N. gestaltete fortan seinen Schulvormittag selber (er fehlte nie). Aus Mülltonnen sammelte er 'Schätze', die er dann in der Schule planmäßig zerstörte. Er schmierte, malte, bastelte, klebte, schnitt aus, spielte Kaufladen ..., aber war durchaus nicht bereit, sich irgendwie am normalen Unterricht zu beteiligen. Das dauerte ungefähr zwei Jahre. Ich hatte aufgehört, ihn zu zwingen und bemühte mich um eine gute emotionale Beziehung in dieser Zeit, obwohl mir N. einiges abverlangte. Er kotete z.B. häufig ein, bestahl mich und seine Mitschüler, hinterließ ständig ein Chaos, das ich aufräumen mußte und brachte mich in Legitimationsschwierigkeiten gegenüber Kollegen und Vorgesetzten. Eines Tages fing N. von sich aus wieder an zu schreiben und zu rechnen, zwar nicht das, was verlangt wurde, aber anscheinend das, was ihm Spaß machte. Später forderte er mich auf, mit ihm zusammen zu lesen und zu rechnen. In einem Vierteljahr hatte er seine zweijährigen Rückstände in den Kulturtechniken aufgeholt.

Ich glaube, jeder Lehrer wird bestätigen, daß Kinder sich den Lernstoff von vielen Jahren sehr schnell aneignen können, sofern sie nur ein eigenes Interesse entwickeln und nicht dazu gezwungen werden. Hier sollte der Lehrer ruhig den Mut haben, sich vom Kind selber leiten zu lassen und keinesfalls dessen Autonomie angreifen, auch wenn sie sich in emotionalen Störungen

und Symptomen ausdrückt. Bettelheim schreibt dazu: "Wie verarmt sein geistiges und emotionales Leben auch sein mag, dieses neurotische oder psychotische Leben ist des gestörten Menschen eigene Schöpfung; es hat ihn große, fast unmögliche Anstrengungen gekostet, eine Lebensart zusammenzuzimmern, die ihm Schutz bereitet. Alle Versuche, ihn seiner Rüstung zu berauben, sind Attentate auf sein Leben. Besser ein Krüppel auf eigene Faust zu sein, als in ununterbrochener Angst zu leben. Und wenn er sich nicht mehr bedroht fühlt, dann wirft der Krüppel ganz von allein das Rüstzeug fort und schreitet frei ins eigene Leben! Aber es muß das eigene Leben sein und nicht eines, das wir für ihn ausgesucht haben" (zitiert in Braunmühl 1975, S. 111).

Der Respekt vor der kindlichen Autonomie darf allerdings nicht mit einer totalen Zurückhaltung des Lehrers verwechselt werden. Im Gegenteil bringt er sich als Person genau so in den Unterricht ein, wie die Schüler es tun, indem er Gefühle zeigt und sie zum Ausdruck bringt[1], Mißbilligung, Zweifel, Freude äußert und auch moralische Vorstellungen aktiv vertritt. Und so wie der Lehrer sich mit den Gefühlen der Kinder auseinandersetzt, kann er auch erwarten, daß die Kinder es mit den seinigen tun[2]. So wird der Lehrer auch aggressives Verhalten, sofern es seine und der Mitschüler Integrität verletzt, mißbilligen und seine Gründe dafür mitteilen, aber er wird nicht die Person des Kindes ächten.

Damit Lehrer und Schüler in der oben beschriebenen Weise zueinander in Beziehung treten können, müssen sie sich gut kennenlernen, besser als es in der Schule möglich ist. Dennison be-

---

1) Kozol (1973): "Ich plädiere für eine Schule, an der Lehrer nicht danach streben, sich den Status einer zufällig vorhandenen 'Auskunfts-Person' zu geben, ein sprunghaftes Bewußtsein zu haben oder ein mystisches, bewegliches Leselabor zu sein, sondern sich gegenüber den Kindern in ihrer ganzen Vielfalt, mit ihrem Humor, ihrer Verzweiflung, ihrem Zorn, ihren Selbstwidersprüchen, ihrer Stärke und ihrem Pathos offenbaren" (S. 63).

2) Daß dennoch ein Unterschied in der Darstellung der Gefühle zwischen Lehrer und Schüler besteht, dürfte wohl klar sein. Vgl. dazu den nächsten Abschnitt

richtet, daß Lehrer und Schüler nahezu ihr Leben vermischten, so daß die Wohnungen der Lehrer den Schülern auch noch nach dem Unterricht zur Verfügung standen. Auch Jürg Jegge, Sonderschullehrer in einem Schweizer Dorf, beschreibt, daß seine Schüler ihn regelmäßig nachmittags besuchen, mit ihm Ausflüge machen und im benachbarten Basel das Theater besuchen. Ich möchte hier nicht den Eindruck erwecken, als fordere ich Lehrer an Sonderschulen auf, auch noch ihre Freizeit mit ihren anstrengenden Schülern zu verbringen. Dennoch halte ich es für unumgänglich, gerade auch schwierige Schüler individuell, und das heißt auch außerhalb des Unterrichts kennenzulernen. So habe ich Schüler häufig zu Hause besucht und sie dabei zusammen mit ihren Eltern und Geschwistern erleben können, ebenso wie Schüler einzeln oder in Gruppen in meine Wohnung kamen, mit mir Kaffee tranken, kochten, Platten hörten und Freunde von mir kennenlernten. Auch Landheimaufenthalte in Heimen, in denen keine Herbergseltern wohnten und man sich selber verpflegen mußte, wurden für die Kinder und mich gleichermaßen wichtig. Manchmal ging ich mit einem oder mehreren Kindern ins Kino, Café, Theater, Schwimmbad, zu Demonstrationen, in Kneipen oder auf die Eisbahn. Manchmal durchstreiften wir Parks, Kaufhäuser, die Innenstadt. Bei Erledigungen nach der Schule (Bank, Post, Einkaufen) ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten, mit den Kindern zwanglose, freundschaftliche Gespräche zu führen. Schüler brachten ihre Freunde in die Schule mit oder jüngere Geschwister. So wurde es möglich, sich gegenseitig wirklich gut kennenzulernen. Und ich glaube, daß meine Autorität bei den Kindern und die Bereitschaft, im Umgang mit mir und den Klassenkameraden schließlich auf Aggression zu verzichten, letztendlich nicht meiner Rolle als Lehrer zu verdanken war, sondern dem Interesse, das die Kinder mir als Person entgegenbrachten, nachdem sie mich auch in meiner Lebenspraxis außerhalb der Schule erfahren hatten, ähnlich wie Dennison glaubt: "Es war wichtig für José, daß ich nicht nur ein Lehrer war, sondern auch ein Schriftsteller, daß ich mich für Malerei interessierte und Freunde hatte, die Künstler waren, daß ich an Bürgerrechtsdemonstrationen teilnahm. In dem Maße, in dem er spürte, daß sich

mein Leben über ihn hinaus in das (für ihn) Unbekannte erstreckte, wuchs meine Bedeutung als Erwachsener, und die Dinge, die ich bereits wußte und ihm vielleicht beibringen würde, nahmen den Glanz an, den sie im Leben wirklich haben. Das trifft auf alle Lehrer und auf alle Schüler zu" (S. 89).

Wenn an die Stelle der üblichen Zwangsbelehrung der Schüler durch den Lehrer das selbstbestimmte eigenmotivierte Lernen der Kinder mit Hilfe und unter Anleitung des Lehrers treten soll, dann bekommt der Vormittag in der Schule einen anderen Charakter. Er beginnt mit einer entspannten, freundlichen morgendlichen Geselligkeit, während der sich Kinder und Lehrer begrüßen, sich die Ereignisse des letzten Tages erzählen, Meinungen über das Fernsehprogramm austauschen, das Frühstück verzehren, falls zu Hause dazu keine Gelegenheit war, oder ganz einfach ruhig dasitzen und versuchen, gegen die Müdigkeit anzukämpfen. Oft ergibt sich aus diesem geselligen Auftakt schon das Thema für die nächsten Unterrichtsstunden. Der Lehrer macht den Kindern Vorschläge für die Gestaltung des Vormittags (seine Unterrichtsvorbereitungen), die von den Kindern akzeptiert oder modifiziert werden können. Irgendwann beginnt dann der Unterricht, zu dem jedoch keiner gezwungen wird. Der Klassenraum bietet für alle, die nicht mitmachen wollen, reichlich Gelegenheit zu lernen oder sich zu beschäftigen. Da liegen Lernspiele und Bücher (Sachbücher, Bilderbücher), Comic-Hefte und Illustrierte, Bauklötze und Fischertechnikkästen, ein Sandkasten ist da, verschiedene Maße und eine Waage zum Abwiegen verschiedenster Materialien; wer basteln möchte, bedient sich des Altmaterials (Eierkartons, Tapetenmustermappen, Stoff-, Woll-, Leder-, Holzreste, Streichholzschachteln, Joghurtbecher); manche Kinder spielen mit der Magnettafel, auf die gemalt werden und Gegenstände mit Magnetstreifen angeheftet werden können, eine alte Schreibmaschine ist da und verschiedene andere Geräte, die auseinandergenommen und wieder zusammengesetzt werden können; ein altes Abzugsgerät fordert zur Herstellung von Matrizen auf. Eine Fülle von konkreten Materialien, die leicht zu beschaffen sind (Anrufe bei Firmen, Inserate in der Zeitung, Spendenauf-

rufe) sorgen dafür, daß Kinder sich sinnvoll beschäftigen und dabei noch lernen können.[1] Später gesellt sich der Lehrer zu den Kindern, die sich nicht am Unterricht beteiligen wollten, und fordert sie meist mit Erfolg auf, mit ihm zusammen zu lesen, rechnen, schreiben oder ein Buch zu betrachten. Immer steht den Kindern jedoch das Grundrecht der Verweigerung zu und gute Gründe nicht mitzumachen werden respektiert. "Langeweile zum Beispiel ist ein guter Grund. Die schönen Tage im Frühling sind gute Gründe. Das brennende Verlangen nach etwas anderem ist ein guter Grund. Innere Unruhe ist ein guter Grund. Oder Kopfschmerzen oder Zahnschmerzen. Und es gibt viele Dinge, die, wenn sie im Laufe einer Unterrichtsstunde auftauchen, volle Priorität verdienen und auch bekommen müssen ..." (Dennison, S. 90). Zum Beispiel der Wunsch, den Klassenraum zu verlassen, draußen zu spielen, den Hauptbahnhof, die Post, die Schleuse am Main, die benachbarten Schrebergärten, eine Baustelle, Fabrik etc. zu erkunden. Manchmal verläßt die Klasse die Schule, weil ein Kind im nahen Wäldchen am Nachmittag vorher etwas Interessantes entdeckt hat, weil ein Spielplatz in der Nähe neue Geräte bekommen hat oder weil man wegen der Hitze besser im Freibad weiter Schule macht. Bei allen Unternehmungen werden die Interessen von Lehrern und Schülern berücksichtigt; die traditionellen hierarchisch-autoritären Entscheidungsstrukturen der Schule, die so häufig (Gegen)Aggression erst produzieren, werden durch gleichberechtigte und repressionsfreie Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden abgelöst. Daß dies ein langdauernder Prozeß ist, der beide Partner gleichermaßen betrifft, braucht nicht noch einmal hervorgehoben zu werden.

Das auf den letzten zwei Seiten ausgeführte gilt in erster Linie für jüngere Schüler, die erst einmal befreit werden müssen vom Zwang etwas zu tun, das ihnen bisher nur Versagen, Angst und Leiden beschert hat. Für ältere Schüler ist es nicht

---

1) Vgl. dazu die didaktischen Vorschläge der Freinet Pädagogik in Arbeitskreis Grundschule (1980)

mehr so leicht, anregende selbstmotivierende Lerngelegenheiten zu schaffen, zumal die nötigen Werkstätten, Laboratorien und Fachräume (Bibliotheken, Clubräume, Discothek) in Sonderschulen meistens gar nicht vorhanden sind. Allerdings sind die größeren Schüler - vor allem, wenn ihnen Zeit und Gelegenheit gegeben wurde, die Artikulation und Durchsetzung ihrer Bedürfnisse zu erlernen - eher motiviert, sich am Unterricht zu beteiligen, wenn nur ihre Interessen genügend berücksichtigt werden.[1)]

In diesem Kapitel wollte ich aufzeigen, daß das Problem der Aggressivität sich nicht durch pädagogische Einzelmaßnahmen schnellfristig lösen läßt, wie das die Verhaltensmodifikation glauben lassen möchte, sondern nur durch eine Umstrukturierung der traditionellen Unterrichtssituation (hierarchische Entscheidungsstrukturen, Leistungs- und Konkurrenzverhalten, Unterdrückung von Emotionalität und entfremdetes Lernen) bewältigt werden kann. Dazu ist es nötig, die bestehenden Freiräume in der Sonderschule offensiv zu nützen, um die Erfahrungs- und Konfliktfähigkeit der Schüler zu erweitern.

Zwei möglichen Einwänden soll hier begegnet werden. Zum einen: man kann die Schule nicht ändern, wenn man nicht die gesellschaftlichen Bedingungen ändert, die sie hervorbringen. Damit stimme ich überein; neben das erzieherische hat immer auch das gesellschaftspolitische Engagement von Lehrern, Schülern, Eltern und sonstigen von Erziehung Betroffenen zu treten, und ohne gesellschaftliche Veränderung ist die Humanisierung von Schule nicht denkbar. Der zweite Einwand: Schule wie oben beschrieben bedeutet einen Schonraum für die Kinder, der sie unzureichend auf die späteren Lebens- und Arbeitsbedingungen vorbereitet. Diesem Einwand möchte ich die Antwort Beckers entgegenhalten: "Ich frage mich immer, wie man Menschen am besten darauf vorbereitet, später in entbehrungsreichen Situationen zu leben. Ist jemand, der später ständig unterernährt

1) Wie dies z.Z. angesichts der prekären Arbeitsmarktsituation aussieht, kann ich allerdings nicht sagen.

sein wird, oder ständig unter Lärm- und sonstigen Belästigungen leben wird, am besten dadurch vorzubereiten, daß man ihn schon als Kind unterernährt oder daß man ihn als Kind schon ständig mit Krach versorgt? Oder ist nicht die beste Vorbereitung, ihm so viel wie möglich an Stärke, Selbstvertrauen usw. mitzugeben, damit er diese möglicherweise besser besteht und dann auch besser politisch wirken kann?" (päd. extra 6/77, S. 20).

Diesen Vorwurf der Schonraumpädagogik möchte ich zurückgeben und meinerseits die Frage stellen: Wie kann ein Lehrer es mit seinen pädagogischen Vorstellungen vereinbaren, sich zum alleinigen Entscheidungsträger im Unterricht zu machen, die Kinder zu entfremdeten Konkurrenz- und Leistungsdenken anzuhalten und ständig eigene und fremde emotionale Bedürfnisse zu unterdrücken, ohne selber schwere Verhaltensstörungen davonzutragen?

Literatur zu 5.3.

ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE e.V. Frankfurt/M. (Hrsg.): Lehrer und Schüler verändern die Schule, Ffm 1980

BRAUNMÜHL, E.v.: Antipädagogik, Weinheim 1975

DENNISON, G.: Lernen und Freiheit, Reinbek 1976

DICK, L.v.: Alternativschulen, Reinbek 1979

GRAUBARD, A.: Free the Children, Radical Reform and the Free School Movement, New York 1972

HEFTE von: b:e 3/71, 12/73, 7/74, 5/74
päd.extra 6/77

HÖCHSTETTER, W.K.: Der Tod der Schule oder die Selbstbefreiung der Belehrten, Starnberg 1975

ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft, Reinbek 1973

JEGGE, J.: Dummheit ist lernbar, Bern 1976

KOUNIN, J.S.: Techniken der Klassenführung, Bern, Stuttgart 1976

KOZOL, J.: Free-Schools, Schule und Gegenschule, Ravensburg 1973

LEHRERGRUPPE LABORSCHULE: Laborschule Bielefeld, Modell im Praxistest, Reinbek 1977

MEYER, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein 1980

REIMER, E.: Schafft die Schule ab!, Reinbek 1972

SCUOLA DI BARBIANA: Die Schülerschule, Berlin 1970

SILBERMAN, Ch.: Krise der Erziehung, Weinheim 1973

VASQUEZ/
OURY: Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer, Reinbek 1976

WINKEL, R.: Das Ende der Schule, München 1974

5.4. AGGRESSIONSBEWÄLTIGUNG ALS SOZIALES LERNEN FÜR LEHRER UND SCHÜLER

5.4.1. EINLEITUNG

In den vorausgehenden Seiten habe ich beschrieben, wie ich versucht habe, die in der Schule auftauchende Aggressivität - meine eigene, diejenige meiner Kollegen und die der Schüler - zu bewältigen. Dabei waren für mich sowohl theoretische Erkenntnisse, die ich aus dem Literaturstudium gewonnen hatte, als auch psychoanalytisch bzw. gestalttherapeutisch orientierte Gruppenerfahrungen von Bedeutung. Das Literaturstudium bezog sich in erster Linie auf:

1. Erklärungsansätze für aggressives menschliches Verhalten,
2. die soziale und psychische Situation meiner Schüler, ihre Sozialisationserfahrungen, die ich mit meinen bzw. denjenigen zahlreicher Mittelschichtkinder (ihre späteren Lehrer) verglich,
3. die Funktionsweise der Institution Schule in ihren charakteristischen Auswirkungen auf Lehrer und Schüler,
4. Berichte anderer Pädagogen, die mit ähnlich aggressiven Kindern erfolgreich gearbeitet hatten. Ihre Erfahrungen versuchte ich mir nutzbar zu machen.

Die Gruppenerfahrungen in gestalttherapeutischen bzw. psychoanalytischen Gruppen halfen mir über Selbsterfahrung und Kennenlernen fremder und eigener biographisch bedingter unbewußter psychischer Abläufe, mich und meine Schüler besser zu verstehen und weniger irrational zu reagieren. Dadurch wurden meine sozialen Verhaltensmöglichkeiten erweitert. Die angegebenen Arbeitsschwerpunkte (Literaturstudium und Selbsterfahrung) standen in einem größeren Gedankenzusammenhang, den ich als die Erarbeitung meines beruflichen Selbstverständnisses charakterisieren möchte.[1)] Die Beschäftigung mit Aggression ist zwar nur ein Teil dieses größeren Zusammenhangs, jedoch kommt - so glaube ich - in der Handhabung dieses pädagogischen Problems stellvertretend für alle anderen mein grundsätzli-

---

1) Dieser Prozeß ist noch nicht abgeschlossen.

ches Verhältnis zum Lehrer- bzw. Erzieherberuf zum Ausdruck. Zumindest ist mein pädagogischer Umgang mit Aggression meiner erzieherischen Gesamthaltung untergeordnet, wenn vielleicht auch die Aggression als schmerzlich erfahrene Schulwirklichkeit mich immer wieder gezwungen hat, meine pädagogischen Vorstellungen neu zu überdenken.

Einige Aspekte meines Verständnisses der Lehrerrolle werden in diesem letzten Abschnitt zur Sprache kommen müssen, weil sie den Hintergrund bilden sowohl für die Entscheidung für bestimmte Erklärungsansätze von Aggression als auch für die Auswahl pädagogischer Maßnahmen, mit denen ich Aggression in der Schule begegnet bin.

Ich würde das pädagogische Problem der Aggressionsbewältigung gerne im Rahmen einer stringenten Theorie pädagogischer Interaktion, sozusagen einer Erziehungslehre, darstellen. Diese Theorie der pädagogischen Interaktion müßte Auskunft darüber geben können, wie die interpersonellen Beziehungen zwischen Erzieher und Zögling beschaffen sein müßten, damit bestimmte Erziehungsergebnisse erzielt werden können. Sie müßte die Wirkungen pädagogischer Interaktion jedoch nicht nur auf der Ebene interpersoneller Einflußprozesse beschreiben können, sondern die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen von Erziehung, wie sie in den interpersonellen Beziehungen zum Ausdruck kommen, ebenfalls in die Analyse miteinbeziehen. Eine solche Theorie pädagogischer Interaktion hätte "die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen

1. gesellschaftlichen und biographischen Voraussetzungen,
2. Interaktionssituationen, -beziehungen und -handlungen sowie
3. individuellen Lernprozessen (als Interaktionswirkungen) nachzuweisen" (Ulich 1976, S. 38 f.).

Eine solche umfassende Theorie pädagogischer Interaktion gibt es aber meines Wissens nicht.[1)] In Anlehnung an vorgängig zu sehende sozialwissenschaftliche Denkmodelle existieren bisher lediglich einige Ansätze zu einer Theorie erzieherischen Handelns. Diejenigen, die mein pädagogisches Denken und - wie ich hoffe - auch

1) vgl. dazu Ulich (1976), S. 10 ff

mein Handeln beeinflußt haben, möchte ich in diesem letzten Abschnitt erwähnen.

Dabei geht es mir nicht so sehr um die Darstellung meines persönlichen pädagogischen Glaubensbekenntnisses; vielmehr möchte ich pädagogische Probleme aufzeigen, die unweigerlich auf jeden Lehreranfänger zukommen und mit denen er sich auseinandersetzen muß. Vom Ausgang dieser Auseinandersetzung hängt - so glaube ich - auch die Bewältigung von Aggression ab - der eigenen und derjenigen der Schüler.

Neben dem bruchstückhaften Charakter dieser letzten Ausführungen werden in der Darstellung meiner Gedanken auch Widersprüche auftauchen, deren ich mir zwar bewußt bin, deren gedankliche oder auch praktische Lösung mir bisher jedoch nicht gelungen ist. Auch lassen sich manchmal Wiederholungen von bereits geäußerten Gedanken nicht vermeiden.

5.4.2. AGGRESSIONSBEWÄLTIGUNG ALS SOZIALES LERNEN

Nach meinen Erfahrungen kann aggressives Verhalten in der Sonderschule nicht durch kurzfristige verhaltenstechnologische Methoden beseitigt werden, und der Lehrer sollte auch nicht den Versuch dazu machen. Stattdessen sollte er dafür Sorge tragen, daß die schulische Umwelt und seine Interaktionsangebote an die Schüler einen Prozeß des Umlernens und der psychischen Umstrukturierung ermöglichen. Aber warum sollte nicht der Versuch gemacht werden, wenn die Möglichkeit dazu bestünde, die so belastende Aggressivität kurzfristig zu eleminieren? Wie ich versucht habe aufzuzeigen, hat die Aggressivität eine Funktion für die psychische Stabilität der Betreffenden. Sie ist eine Reaktion auf bestimmte Lebensumstände, häufig eine notwendige und sinnvolle Reaktion, deren Berechtigung nicht ohne weiteres negiert werden darf. Zumindesten sollte der Lehrer den Versuch des Kindes, in seiner Lebenswelt zurecht zu kommen nicht ohne weiteres abwerten und für unerwünscht erklären, sondern ihn stattdessen zunächst respektieren

und sich dann gemeinsam mit dem Kind und der Kindergruppe mit diesem Lösungsmuster auseinandersetzen. Das Kind sollte nicht veranlaßt werden, sein Verhalten wegen irgendwelcher Verstärker aufzugeben; vielmehr sollte es erleben, daß anderes Verhalten, nämlich freundschaftliches und kooperatives, mehr Freude bereitet und Schwierigkeiten lösen hilft anstatt neue zu schaffen, wie es Aggression tut. Dazu bedarf es aber eines sehr langen Lernprozesses.[1)]

Ich habe pädagogische Versuche beschrieben, die Erfolge hatten bei der Bewältigung aggressiven Verhaltens. Gemeinsam war ihnen, daß sie die Umwelt für das Kind neu strukturierten und ihm neue Beziehungen ermöglichten. Sie machten dem Kind Angebote, überließen es aber dessen Autonomie, diese anzunehmen, wobei sie eine lange, anstrengende Phase der Prüfung dieser Angebote durch das Kind in Kauf nahmen. Grundlage einer Umorientierung war in jedem Fall eine positive emotionale Beziehung zwischen Erzieher und Kind.

In diesem letzten Teil will ich versuchen, die eher kognitiven Anteile dieser Umstrukturierung zu beschreiben. Sie lassen sich am besten dem Begriff des 'Sozialen Lernens' subsumieren. Allerdings ist "die Genese des Begriffes Soziales Lernen vielschichtig, umfangreich und offensichtlich noch nicht abgeschlossen" (Prior 1976, S. 48). Prior u.a. unterscheiden allein vier Funktionsbereiche des Sozialen Lernens[2)](S. 48 ff.):

"1. Soziales Lernen als soziale Elementarerziehung (Erwerb der Sozialkompetenz bei Lehrern und Schülern, Förderung des basalen sozialen Verhaltens: Identität, Toleranz, Kooperation, Solidarität, Sensibilität, Sprache; miteinbezogen wird die sozialpädagogische Umgestaltung der Schule als Institution)

---

1) An dieser Stelle möchte ich noch einmal besonders herausstellen, daß ich eine realistische Chance für eine befriedigende Aggressionsbewältigung in einer Klasse nur in einem langjährigen Zusammensein eines Lehrers mit einer Kindergruppe sehe. Bei Übernahme der Klasse sollten die Schüler noch relativ jung sein und der Lehrer mit ihnen zusammen 'groß' werden.

2) vgl. dazu auch die sehr detaillierte Aufschlüsselung von Zielen sozialen Lernens bei Becker 1980

2. Soziales Lernen als gruppendynamisch-interaktionistische Funktion (Förderung des Interaktionsverhaltens und Entwicklung der Dynamik der jeweiligen Lerngruppe; die sozialen Prozesse und die Dynamik der Gruppe werden selber zu Gegenständen der Reflexion)
3. Soziales Lernen als sozialpädagogische und kompensatorische Funktion (therapeutische Bemühungen um besonders Betroffene und Integration von "Randständigen" durch Lehrer und Schüler)
4. Soziales Lernen als emanzipative und politische Funktion (Aufklärung über psychosoziale Ursachen politischen Verhaltens, Vorbereitung auf politisches Handeln durch Erfahrungen mit kollektiven Arbeitsformen und demokratischer Führung)."

Soziales Lernen im obigen Sinne als übergreifendes Unterrichtsprinzip, als "bewußt und gezielt betriebene Sozialerziehung" (Prior 1976, S. 9) scheint mir der einzige erfolgversprechende Weg zu sein, Aggressivität begreifbar und domestizierbar zu machen. Erst dann kann sie durch neue Handlungsmuster ersetzt werden, wenn sie Gegenstand kommunikativer Auseinandersetzung geworden ist und im Rahmen einer langjährigen gemeinsamen bewußten Praxis von Lehrern und Schülern aufgearbeitet wurde.

Nun bin ich allerdings weit davon entfernt, eine theoretisch stringente Anleitung zur Aggressionsbewältigung durch Soziales Lernen leisten zu können. Sicherlich erfolgt Soziales Lernen nur im Umgang mit anderen Personen, in Kommunikations- und Interaktionsprozessen zwischen Erzieher und Zöglingen. So wäre es wichtig herauszufinden, welcher Art die pädagogischen Interaktionsbeziehungen sein müßten, die die erwünschten Sozialisationsergebnisse bewirken. Hier werden wir, wie bereits ausgeführt, von der pädagogischen Theorie im Stich gelassen. Es fällt schwer, "überhaupt Theorien ausfindig zu machen, die sich ausdrücklich mit pädagogischen Interaktionen beschäftigen. Obendrein sind die wenigen Theorien, die es gibt, wissenschaftstheoretisch so unterschiedlich begründet, daß es kaum möglich ist, sie miteinander zu vergleichen oder zu bewerten" (Ulich 1976, S. 11).[1)]

---

1) In jüngster Zeit hat Härle (1980) versucht, eine sozialwissenschaftlich begründete Grundlage einer Theorie schulischen Lernens und Persönlichkeits-

Darüberhinaus herrscht in der pädagogischen Theorie weitgehend Unklarheit darüber, wie Soziales Lernen vor sich geht, wie durch interpersonelle Vermittlungsprozesse neue Handlungsorientierungen und Verhaltensmuster in der Schule aufgebaut werden können.

5.4.2.1. DIE ENTWICKLUNG DER LEHRERPERSÖNLICHKEIT

Soziales Lernen betrifft Lehrer und Schüler. Der Lehrer als der Verantwortliche für den Unterricht und die schulische Erziehung seiner Schüler sollte bei sich selber anfangen und Kompetenz in den genannten Bereichen des Sozialen Lernens erwerben. Das stellt natürlich hohe Anforderungen an ihn.

Daß die Persönlichkeit und das Verhalten eines Lehrers (oder der Lehrer an einer Schule, das sogenannte 'Schulklima') die Lernbereitschaft und die persönliche Entwicklung entscheidend mitbeeinflussen, wird wohl kaum einer in Zweifel ziehen.[1)] Es fragt sich daher, welche Persönlichkeitszüge oder Eigenschaften des Lehrers sich positiv auf die emotionale psychische Entwicklung des Schülers auswirken; und desweiteren, wie kann der Lehrer diese Züge und Verhaltensweisen erwerben? Bekanntlich zielt die Ausbildung des Lehrers auf Wissenserwerb; die Entfaltung seiner Lehrerpersönlichkeit bleibt dagegen ihm selbst überlassen. Hier aber, glaube ich, hat seine Hauptanstrengung zu liegen.

---

entwicklung zu schaffen. Dieser Versuch bleibt jedoch noch zu abstrakt, als daß er sich unmittelbar in pädagogische Handlungsstrategien umsetzen ließe.

1) Nachdrücklich aufgezeigt hat das in jüngster Zeit die sogenannte Rutter Studie (1980). Sie konnte nachweisen, daß schulische Bedingungen bei einer vergleichbaren Schülerpopulation Schulleistungen, Verhalten in der Schule, Delinquenz und nachschulische Beschäftigung entscheidend beeinflussen. Hartmut von Hentig schreibt dazu in seinem Vorwort: "Schule ist nicht wirkungslos, nicht nur ein Ort, an dem man seine An - Wartezeit auf gesellschaftliche Funktionen absitzt... sie ist nicht das Produkt von wissenschaftlicher Erkenntnis und materieller Ausstattung. Sie ist ein Produkt von Kooperation, pädagogischem common sense, Phantasie, Hingabe,Fleiß, Verantwortungsbereitschaft" (S. 11). Vgl. dazu auch Fend (1977), Arbeitsgruppe Schulforschung (1980)

Zumindest dann, wenn er ein erfolgreicher Lehrer sein möchte, der seine Schüler in kognitiver und emotionaler Hinsicht zu fördern in der Lage ist. Wahrscheinlich gibt es verschiedene Möglichkeiten, ein guter Lehrer zu sein; und vielleicht können auch bei ein und demselben Lehrer didaktisches Geschick und Beliebtheit bei den Schülern auseinanderklaffen. Bei der Bewältigung von Aggression ist m.E. jedoch beides gefordert.

5.4.2.1.1. ERLANGUNG VON DURCHSETZUNGSVERMÖGEN

Überspitzt formuliert geht der Lehreranfänger in seinem Vorhaben, ein guter Lehrer zu werden, mit folgenden Ideal-Vorstellungen in die Schule: Ich will freundlich zu den Kindern sein, ein guter Lehrer, der Verständnis aufbringt für die Kinder und seinen Unterricht an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausrichtet, ich will nach Möglichkeit nicht schimpfen und nicht strafen. Er knüpft daran folgende Erwartungen: Die Kinder werden sich freuen über einen Unterricht, der ihre Interessen berücksichtigt, sie werden die Angst vor dem Lehrer verlieren, weil er freundlich ist und nicht straft. Meinungsverschiedenheiten, unterschiedliche Interessen, Konflikte im Unterricht werden diskutiert und durch überzeugende Argumente oder demokratische Abstimmung wird ein Konsens zwischen den Beteiligten hergestellt, die Schüler werden gern zur Schule gehen, den Lehrer nett finden, und Schüler und Lehrer werden viel Spaß gemeinsam haben.

Jedoch statt daß seine Erwartungen erfüllt werden, wird der Lehreranfänger erleben, wie diese Kinder, denen er so freundlich begegnet ist, sich nach kurzer Zeit zu kleinen Ungeheuern entwickeln, die auf sein Angebot nicht eingehen, ihm auf der Nase herumtanzen, ihn ärgern, sich gegenseitig verprügeln und überhaupt nicht mehr gehorchen. Zu seinem eigenen Entsetzen wird der Lehreranfänger anfangen zu schreien, Strafen zu erteilen und immer mehr denjenigen Lehrern gleichen, die er - selber Schüler - abgelehnt hat, - und schließlich wird die Schule, die Spaß machen sollte, zum Ort des Grauens für ihn (den Schülern macht sie vielleicht inzwischen mehr

Spaß als vorher), an den er nur noch mit Angst denken kann und der ihm den nächtlichen Schlaf raubt.

Dem Anfangsverhalten des Lehrers im Unterricht liegen nach meinem Dafürhalten Vorstellungen zugrunde, die er aus Erfahrungen an der Universität, besonders in der Arbeit in Seminaren und in Arbeitsgruppen, gewonnen hat. Diese überträgt er auf die Unterrichtssituation. Die Kritik Ulichs an Mollenhauers Verständnis von Erziehung als kommunikativem Handeln scheint mir auch für den Lehreranfänger zu gelten: "Es gibt einige Belege dafür, daß Erziehung in Analogie zum Gespräch konzipiert wird. Genauer gesagt: Das paradigmatische Musterbeispiel für Erziehung scheint das argumentierende Gespräch zwischen Intellektuellen zu sein, das in der Form des akademischen Disputes, in Universitätsseminaren Mollenhauers eigenem beruflichen Erfahrungsbereich entstammt. Die Betonung von rationaler Einsichts- und Argumentationsfähigkeit wäre dann Ausdruck eines gewissen 'Professio-Zentrismus' (in Anlehnung zum 'Ethno-Zentrismus'), der hier darin besteht, daß man bestimmte, im eigenen beruflichen Erfahrungsbereich geläufige und scheinbar wirksame Interaktionsmodi auf erzieherisches Handeln transponiert und damit zugleich eine spezifische Gegenstandsbestimmung vorwegnimmt" (Ulich 1976, S. 95). Wie sehr diese idealen Vorstellungen von Erziehung an der schulischen Realität vorbeigehen, muß der junge Lehrer in seinem Scheitern schmerzlich erfahren. Ganz davon abgesehen, daß er nicht begriffen hat, daß er jetzt Kinder vor sich hat, Unerzogene, die nicht so reagieren wie erzogene Erwachsene in einem beruflich funktionalen Zusammenhang, ist ihm auch nicht klar, daß seine Schüler gar nicht auf dieses Kommunikationsangebot eingehen wollen oder können, und er dieses Angebot auch gar nicht machen kann.

In der Regel erklärt sich der Lehreranfänger das unbotmäßige Verhalten seiner Schüler mit deren machtorientierter familiärer Sozialisation und entschuldigt so auch seine eigenen zunehmenden lautstarken Entgleisungen, wenn er auch ein schlechtes Gewissen dabei hat. Als nächster Erklärungsversuch

wird das autoritäre Unterrichtsverhalten der Vorgänger herangezogen, an das die Schüler gewohnt seien, so daß sie jetzt die Freundlichkeit des neuen Lehrers schamlos ausnutzten. Beide Erklärungen treffen natürlich zu, aber sie reichen nicht aus, um die aggressiven Eskalationen auf beiden Seiten hinreichend zu erhellen. Es kommt hinzu, daß der Lehreranfänger sich selber nicht klar macht bzw. nicht klar machen will, welche Rolle er in der Schule zu spielen hat. Er weigert sich unbewußt, ein Agent der Institution Schule zu werden und sich den Kindern als Funktionär eines gesellschaftlich vorformulierten Erziehungsauftrags und einer eigens dazu geschaffenen Institution zu präsentieren, obwohl er jeden Monat genau dafür ein Gehalt bezieht. Er will nicht in diese Lehrerrolle schlüpfen, auch wenn er nichts dagegen hätte, wenn die Schüler freiwillig seinen schulisch bedingten Anordnungen und Anweisungen Folge leisten würden. In der Weigerung vieler Lehreranfänger, den Machtaspekt der Lehrerrolle zu übernehmen und auszuüben, scheint mir einer der wesentlichen Gründe für die zahlreichen Mißverständnisse in der Lehrer-Schülerinteraktion zu liegen, in deren Gefolge es so häufig zu Unsicherheit, Enttäuschung, Angst und Wut auf beiden Seiten kommt.

Beispiel:
Es hatte frisch geschneit. Ein Umlauf war während der Schulstunde durch die Klassen gegangen, der das Werfen von Schneebällen für die Pause verbot. Natürlich hielten sich die Schüler nicht daran. A. (13 Jahre) warf immer wieder Schneebälle, aber nicht nur über den Schulhof, sondern auch gezielt in Richtung Eingangstüre, in der eine aufsichtführende junge Kollegin stand. Manche Bälle flogen dicht an ihrer Nase vorbei in den Hausflur. Nach mehrmaligen Ermahnungen und Aufforderungen, auf die A. nicht reagierte, versuchte die aufsichtführende Kollegin schließlich A.'s Tun zu beenden, indem sie ihm Schnee in seinen Halsausschnitt steckte. Ein origineller pädagogischer Lösungsversuch? Zumindest eine Praxis, die die Schüler häufig untereinander anwenden. A. revanchierte sich, indem er die Kollegin gründlich mit Schnee einseifte, worauf diese außerordentlich

wütend wurde und A. zum Rektor schleifte, damit er dort eine Strafpredigt für sein unbotmäßiges Verhalten empfing. Ich glaube, hier liegt nicht Frechheit oder Boshaftigkeit des Schülers A., sondern ein gründliches Mißverständnis vor. Nach A.'s Definition der Situation hatte sich die Lehrerin verhalten wie ein Schüler, hatte mit A. eine Neckerei angefangen, auf die er nach seinem Dafürhalten adäquat reagierte. Die Kollegin wollte zwar nicht den autoritären Lehrer herauskehren, aber auch nicht vom Schüler A. als seinesgleichen behandelt werden. Sie fühlte sich in ihrer Lehrerrolle angegriffen, sah ihre Autorität infrage gestellt und unternahm einen gewaltsamen Versuch, das rechte Lehrer-Schülerverhältnis von Macht und Unterordnung sowie rollenkonformes Verhalten wiederherzustellen. Um es gleich vorweg zu sagen: "Was dem Lehrer jedoch nicht gelingt, nicht gelingen kann, ist, den Schülern ein echter Partner zu sein. Der Zwangscharakter der Schule, den der Lehrer den Schülern gegenüber personifiziert, ist nicht aufhebbar, allenfalls etwas erträglicher zu machen. Um diese, seine Rolle kommt der Lehrer nicht herum. Ihre Beherrschung ist sogar Voraussetzung für die Nutzung der vorhandenen Möglichkeiten. Um gegen die traditionellen Unterrichtsinhalte und -formen arbeiten zu können, muß er - so paradox das klingen mag - die Klassen 'im Griff haben'"(Holling/Bammé 1976, S. 60f.).[1)]

Der Lehrer muß, ob er will oder nicht, solange er in dieser Institution arbeitet, Macht und Herrschaft ausüben. Brück (1978)

---

1) Hier erklärt sich auch, was der Leser möglicherweise als Widerspruch in dieser Arbeit erfahren hat, nämlich die Schilderung der restriktiven schulischen Bedingungen einerseits und die Aufforderung, Anregungen aus der Free-School Bewegung im schulischen Alltag aufzunehmen. Wahrscheinlich war ich erst nach einigen Jahren Lehrertätigkeit und dem damit verbundenen Erwerb von Professionalität und Durchsetzungsvermögen in der Lage, mich (pädagogisch begründet) über geschriebene und ungeschriebene schulische Reglements hinwegzusetzen und eigene Wege in der Gestaltung des Schulvormittags zu gehen.

beschreibt ein charakteristisches Unterrichtsverhalten von Lehrerstudenten im Praktikum, die erhebliche Widerstände aufbrachten, Macht im Unterricht zu übernehmen oder mit Brücks Worten "Angst vor ihrer Autorität" hatten (S. 298). Ich möchte dieses Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung von Brück ausführlich zitieren, weil ich glaube, daß sich viele Kollegen - mich eingeschlossen - darin wiederentdecken können.

"HELMUT J. Seine mit vorgesehenen Arbeitsmaterialien für die Schüler im dritten Schuljahr überfrachtete und sehr kompliziert angelegte Naturlehrestunde scheiterte teils wegen solcher planerischer Mängel. Folgenreicher für sein Scheitern schien mir seine Haltung übermäßig gewährender und oberflächlich stark zurückgenommener Autorität. Ähnlich wie Michael D. versucht auch er mit größtem Kraftaufwand, es allen Schülern recht zu machen. Sie wollen seine aufgebauten Apparaturen immer und immer wieder alle gleichzeitig und schließlich auch nacheinander wiederholt benutzen. Weil er dem keine Grenze setzen kann, nehmen die beiden ersten, fünfminütig geplanten Unterrichtsphasen ca. 80% der vorgesehenen Zeit in Anspruch. Er gerät unter Zeitdruck und wird sehr unruhig und unterschwellig drängend, zugleich ist er offensichtlich außerstande, die Schüler in ihren Wiederholungsabsichten zurückzuweisen. Vermittels unbeabsichtigter analoger Kommunikation (eher gestisch) teilt er ihnen sehr wohl seinen Unwillen gegenüber solchen massiv geäußerten Absichten mit, während er digital immer aufs neue diesen Absichten durch 'Ja, dann darfst du also auch noch mal' Raum zur Verwirklichung gibt. Dies merken die Schüler natürlich sehr deutlich, und nach meinem Eindruck probieren sie aus, wie weit sie denn insofern bei Helmut J. gehen können. Dies wiederum spürt Helmut J., ohne es ansprechen oder ihm begegnen zu können: es erbittert ihn sichtbar. Seine Erbitterung scheint sich mit seinem Erlebnis des Scheiterns unter dem Druck der fortschreitenden Zeit zu verbinden: seine Unruhe steigert sich und mündet schließlich in ein ziemlich kopfloses Agieren. Erst in dieser Situation rafft sich Helmut J. zu einer deutlich in seinem Sinne intervenierenden Maßnahme auf, die jetzt allerdings zu einer völlig unangemessen, überscharf autoritären und sehr lautstarken Geste mißrät: er brüllt, weist einzelne Schüler plötzlich scharf zurück und geißelt die Disziplinlosigkeit in der Klasse, die er doch selber gegen seinen Willen wesentlich begünstigt hatte. Die Schüler reagieren mit erschrockenem Schweigen, auch Helmut J. erschrickt. Seine Versuche, den Unterricht weiterzuführen, stoßen auf eisiges Schweigen, woraus ihn das Klingelzeichen erlöst: Helmut J. ist erschrocken, verstört und sehr schuldbewußt" (S. 303f.).

Brück erklärt die Angst des Lehreranfängers vor der Übernahme der Lehrerautorität aus dessen eigenen negativen Erfahrungen

mit machtbetonten, autoritären Lehrern während der Schulzeit, denen er unter keinen Umständen gleichen will (vgl. Brück, S. 313). Aus leidvollen Erlebnissen des Kindes mit der Autorität der Eltern und Lehrer, die vom Kind nicht verarbeitet werden konnten, resultiert verbliebene Kindlichkeit. Sie hindert den jetzt Erwachsenen an der vollen Übernahme seiner Erwachsenen-(Lehrer)rolle. "Verbliebene Kindlichkeit ist also unter diesem Aspekt unterbliebene Auseinandersetzung mit vormals zufügender Autorität, deren Erleiden nicht im Sinne eigener Erwachsenheit integriert werden konnte. Vor der notwendigen Forderung, selber zufügende Autorität sein zu sollen, scheitert der Lehrer, weil er selber vormals ihm zugefügte Autorität noch immer nicht verarbeitet hat. Die Forderung, selber Autorität zufügen zu sollen, konfrontiert ihn somit mit eigenen Anteilen unverarbeiteten Erleidens, wenn er zufügt oder zufügen soll" (S. 303). Diese Einschätzung Brücks ist gewiß richtig, aber nach meinem Dafürhalten nicht ausreichend, um den Autoritätsverzicht des jungen Lehrers zu erklären. Angemessene Erwachsenheit kann nicht darin zum Ausdruck kommen, daß der angehende Lehrer wie selbstverständlich die ihm angesonnene Rolle in einem Schulsystem voller Zumutungen übernimmt. Ob diejenigen jungen Kollegen, denen der Übergang von der Hochschule in die Schule bruchlos gelingt, weil sie sich ohne große Skrupel in die Lehrerrolle einzufügen vermögen, erwachsener sind als ihre Kollegen, denen das nicht gelingt, möchte ich in Zweifel ziehen. Was in der Brück'schen Argumentation zu kurz kommt, ist die berechtigte Kritik der jungen Lehrer am Zwangscharakter der Institution Schule, an ihrer Selektions- und Disziplinierungsfunktion und der Entfremdung der in ihr herrschenden Verkehrsformen[1], und ihre daraus resultierende Weigerung, im vorgegebenen Sinne zu funktionieren. Objektive Mängel dürfen nicht zu persönlichen Unzulänglichkeiten ("verbliebene Kindlichkeit") umgedeutet werden.

---

1) Diesen Aspekt berücksichtigt Brück zwar auch, arbeitet ihn aber m.E. nicht deutlich genug heraus.

Angst vor Machtübernahme und Verzicht auf Autorität drückt sich in widersprüchlichem Unterrichtsverhalten aus. Brück führt einige charakteristische Beispiele an, die mir recht treffend zu sein scheinen. So z.B. das "einverleibende Wir" (Brück S. 269), wie es in folgenden Formulierungen auftaucht: "Wir wollen jetzt rechnen", "wir wollen jetzt aufhören zu malen", "wir wollen jetzt leise sein". Es drückt im eigentlichen Sinne Befehle aus und müßte lauten: "Ich will, daß ihr jetzt rechnet", "ihr sollt jetzt aufhören zu malen", "ihr sollt leise sein". Mit diesen "Wir"-Formulierungen verschleiert der Lehrer, daß er Forderungen an die Kinder stellt, die diese zu befolgen haben. Brück beschreibt weitere Taktiken des Lehreranfängers, die das Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern verschleiern helfen (S. 272-308). Sicherlich gehören hier her auch die Strafandrohungen, die dann doch nicht wahr gemacht werden, weil sie nur aus Hilflosigkeit ausgestoßen wurden, aber nicht die wahre Absicht des Lehrers wiedergaben oder auch die Unfähigkeit, 'Nein' sagen zu können aus Angst, die Liebe der Schüler zu verlieren, und die häufige Inkonsequenz, die Verhalten manchmal durchgehen läßt und manchmal ahndet, oder das Nachgeben am nächsten Tag als Ausdruck von Schuldgefühlen und schlechtem Gewissen, wenn einmal der Geduldsfaden gerissen ist und man die Schüler angeschrieen hat. Leises Sprechen und der Verzicht auf Herstellund von Ruhe, wenn Arbeitsanweisungen gegeben werden, kann ebenfalls Angst vor der Darstellung der Lehrerautorität bedeuten. Häufig wird vom Lehrer gleichzeitig auf zwei Ebenen kommuniziert. Während der Inhalt seiner Sätze weiterhin freundlich und höflich bleibt, signalisiert er durch Tonhöhe, Mimik und Gestik seine zunehmende Gereiztheit und Ungeduld.

Für die Schüler ist das Verhalten ihres Lehrers widersprüchlich, undeutlich und inkonsequent. Er hat zwar den Unterricht geplant und möchte ihn auch nach seinen Vorstellungen - häufig genug auch gegen die momentanen Interessen der Schüler - durchsetzen, weigert sich aber, die dazu nötige Strenge und das Durchsetzungsvermögen aufzubringen. Am liebsten wäre ihm, wenn die Schüler

sich freiwillig und mit Interesse an seinem Unterricht beteiligten. Aber warum sollten sie das? Bisher hatte immer der Lehrer die führende Position in der Klasse inne, und sie wurden auch gegen ihren Willen genötigt, sich am Unterricht zu beteiligen. In der Schule seit langem eingespielte Handlungsmuster können nicht von heute auf morgen aufgegeben werden, zumal die Schüler noch gar nicht richtig einschätzen können, welches Verhalten der neue Lehrer eigentlich von ihnen erwartet.

Die Weigerung des Lehrers im Rahmen eines rollenadäquaten Lehrerverhaltens zu agieren, so wie die Schüler es bisher gewohnt waren, sorgt für Verunsicherung. Die Schüler sind gezwungen, sich an einem negativen Lehrerbild zu orientieren, dessen Konturen ihnen nicht sichtbar werden. Ihr immer unruhigeres und disziplinloseres Betragen kann als der Versuch gedeutet werden, endlich herauszubringen, wer dieser neue Lehrer ist, wobei die Angriffe der Schüler wohl eher dem Lehrer als Rolle gelten und nicht seiner Person. Vielleicht läßt sich auch die häufig geäußerte Bemerkung der Schüler: "Der Herr B., die Frau G. (= die Vorgänger der jetzigen Klassenlehrer) waren viel besser als Sie", obwohl sie sich vorher bitter über diese Lehrer beschwerten, in dem Sinne deuten: bei Herrn B., bei Frau G. wußten wir, wo wir dran waren, konnten wir sicher abschätzen, wie weit wir gehen konnten und wie sie reagierten. Auch Aufforderungen wie "Sie müssen strenger sein", "Sie müssen härter durchgreifen" sind auf diesem Hintergrund zu verstehen. Unterricht als kommunikatives Geschehen - so wie es der Lehrer als Wunschvorstellung im Hinterkopf hat - ist ihnen fremd und geht an der schulischen Realität vorbei. Und es besteht für sie auch kaum Veranlassung, die von außen gesetzten schulischen Zwänge zu internalisieren und ihnen freiwillig Folge zu leisten. Nach ihrem Dafürhalten sind die Lehrer für ihre Disziplin und für ihr unterrichtskonformes Verhalten verantwortlich zu machen und nicht sie selber[1)], eine Meinung, die m.E. zu Recht besteht, auch wenn sie mir persönlich nicht recht ist.

---

1) vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung (1980), S. 130 f.

Machtausübung in der Schule ist nicht irgendwelchen autoritären Persönlichkeitsstrukturen anzulasten; auch ein sich antiautoritär verstehender Lehrer kann nicht auf sie verzichten; sie läßt sich unmittelbar aus dem Zweck der Institution herleiten, für die der Lehrer arbeitet. Welche konkreten Ausformungen sie annimmt, hängt jedoch von den unterschiedlichsten Faktoren ab: so vom Alter der Schüler, ihrer schulischen und sonstigen Vorerfahrung, vom 'Erziehungsklima' der Schule, von Kollegen und Rektor, von der Unterrichtssituation, von der persönlichen Eigenart des Lehrers, von seinem Selbstverständnis und seinen pädagogischen Zielvorstellungen etc. Der individuelle Anpassungsprozeß an die Lehrerrolle verläuft extrem unterschiedlich je nach äußeren Bedingungen und individuellen Bewältigungsformen. Dennoch ist es unabdingbar, in den individuellen Schwierigkeiten der institutionellen Sozialisationsverläufe das Allgemeine, alle Lehrer Betreffende zu erkennen.

Beim Erwerb einer professionellen Lehrerrolle läßt die Universitätsausbildung die Lehrerstudenten völlig im Stich;[1] auch die zweite Phase der Ausbildung ignoriert zumeist die Schwierigkeiten bei der Aneignung einer berufsspezifischen Identität. In Vorführstunden treten sie auch selten auf. Diese haben ohnehin mit dem schulischen Alltag wenig zu tun. So bleibt nur die Reflexion dieser Probleme in der Lehrer-, bzw. Referendargruppe, unterstützt - sofern das möglich ist - durch gegenseitige Unterrichtsbesuche oder auch Besuche bei älteren Kollegen, die sich zwar eine gewisse Routine im Umgang mit der Machtausübung angeeignet haben, aber noch flexibel genug sind, ihre eigenen Praktiken transparent zu machen oder zu hinterfragen. Wie Brück halte ich den Umgang mit der Macht über die Schüler bzw. die Lehrerautorität für "das schwierigste Problem in der Berufstätigkeit des Lehrers überhaupt: auch der langjährige Schulmann hat es nicht gelöst; er hat allenfalls mehr oder weniger angemessene Formen des Umgangs mit ihm gefunden, die er praktiziert" (S. 299). Jeden Lehrer,

---

1) Die Praktika sind häufig nur schnell absolvierte, kaum reflektierte, geschweige denn nutzbringende Gastspiele; sie liefern häufig einen Vorgeschmack auf den Praxisschock, der aber selten bewußt verarbeitet wird.

der sich nicht ungebrochen mit der institutionellen Struktur der Schule und ihren Herrschaftsbeziehungen identifiziert und den Glauben an die potentielle Autonomie und Selbständigkeit der Schüler aufgegeben hat, befallen periodisch Zweifel hinsichtlich der Vertretbarkeit der von ihm praktizierten Autoritätsausübung. Hierbei spielen oft die Schulpraktika eine verunsichernde[1] (oder auch anregende) Rolle. In der Kritik vieler Studenten erkannte ich meine eigenen Ansprüche und - wie ich inzwischen auch glaube - unrealistischen Vorstellungen wieder. Die Praktikanten beanstandeten meinen "Führungsstil", den sie als zu sehr strukturierend und bestimmend empfanden. Ich war gezwungen, mich zu legitimieren, was mir nicht immer vollständig gelang. Allerdings erkannte ich beim Unterricht der Praktikanten dann ebenfalls erhebliche Unsicherheiten in der Übernahme der Lehrerrolle, die ich inzwischen befriedigend überwunden hatte.

Jeder Lehrer muß für sich herausfinden, wie er den ihm gewährten Dispositionsspielraum bei der Übernahme seiner Berufsrolle aktiv gestalten kann; wie er den Widerspruch von eigenen Ansprüchen und institutioneller Realität aushalten und gleichzeitig Handlungsfähigkeit entwickeln kann. Allzu verlockend ist die Preisgabe der im Studium erworbenen Ansprüche und die Aneignung autoritärer Verhaltensmuster. Diese werden dann ideologisch verbrämt; sie lasten die Ursache der Schwierigkeiten den sozialen Defiziten der Schüler an, anstatt sie in den institutionellen Rahmenbedingungen zu suchen: "Die Schüler wollen es ja nicht anders haben." Aber genau so fatal ist die Rationalisierung der eigenen Handlungsunfähigkeit im Unterricht und deren Uminterpretation zur bewußt betriebenen nichtautoritären Strategie. Fast alle Referendare meinen nach ihren Anfangserfahrungen, daß sie bei der nächsten Klasse von Anfang an strenger durchgreifen, autoritärer auftreten wollen.[2] Darin drückt sich meines Erachtens der Vorsatz der jungen Lehrer aus, ihre Machtbefugnisse demnächst bewußter einzusetzen. Holling/Bammé meinen dazu: "Das ist ein Lernprozeß, den wohl alle Lehrer

---

1) Sicherlich lehnen viele Lehrer auch deswegen Praktikanten ab, weil sie sich der von ihnen praktizierten Machtausübung nicht ganz sicher sind.
2) vgl. z.B. Petra K. in Holling/Bammé 1976, S. 167

durchmachen. Diese Einsicht nützt dem Berufsanfänger allerdings nicht viel, weil souveränes Auftreten in der Klasse nicht theoretisch antizipierbar ist, sondern nur durch Handeln trainiert werden kann" (S. 168).

Deshalb bleiben auch gutgemeinte Ratschläge wie z.B. "Am Anfang die Zügel fest in der Hand halten" völlig abstrakt. Kein Lehreranfänger kann damit etwas anfangen, weil er - in Ermangelung von Unterrichtspraxis - überhaupt nicht wissen kann, auf welches Lehrerverhalten solch eine Anforderung hinzielt. Und selbst wenn er während seines Studiums oder Referendariats positive Lehrerfiguren im Unterricht erlebt hat (was selten genug der Fall ist), kann er diese Vorbilder nicht ohne weiteres kopieren, da er seine Lehrerrolle nur vermittels seiner eigenen Person darstellen kann. Durchsetzungsvermögen muß im praktischen Vollzug gelernt werden, und dieser Aneignungsprozeß beansprucht sicherlich einige Jahre. Daher möchte ich jeden Lehreranfänger bitten, nicht zu schnell die Geduld mit sich zu verlieren und zu früh aufzugeben. Die Leiden und Unsicherheiten der beruflichen Anfangsperiode bleiben keinem erspart.

5.4.2.1.2. RESPEKTIERUNG DER SCHÜLERAUTONOMIE

Quer zu der in den voraufgehenden Ausführungen genannten Notwendigkeit der Übernahme von Lehrermacht liegt jedoch eine andere Ebene pädagogischer Überlegungen, die in jedes erzieherische Handeln einfließt - auch in der Institution Schule -.

Konstante aller Erziehung ist "die Ohnmacht von Kindern gegenüber Erwachsenen".[1] In der Schule hat der Lehrer neben seinem Informations- und Sanktionsmonopol die Dominanz in allen Entscheidungsfunktionen. Dennoch will er Erziehungsziele verwirklichen, die die Mündigkeit der Heranwachsenden, ihre Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung beabsichtigen. Es fragt sich, wie angesichts der

1) Nyssen 1971, zitiert bei Mollenhauer 1972, S. 14

Erwachsenen(Lehrer-)dominanz Erziehungsprozesse organisiert werden müssen, "damit Erziehung als nicht-manipulativer Aufklärungsprozeß mit dem Ziel selbstbestimmtes und einsichtiges Handeln zu begründen, realisiert werden kann" (Ulich 1976, S. 87)[1].

Ein solches Verständnis von Erziehung unterstellt allerdings, daß menschliche Kommunikation als rationale Sinnverständigung möglich ist und daß Einigungsbereitschaft bei beiden Partnern besteht. Nach Mollenhauer kann "emanzipatorische Erziehung weder gedacht, noch intendiert und schon gar nicht verwirklicht werden, wenn man nicht bestimmte M ö g l i c h k e i t s b e d i n g u n g e n a p r i o r i u n t e r s t e l l t" (Ulich, S. 88). Diese Möglichkeitsbedingungen lassen sich in Anlehnung an die Habermas'sche transzendentalphilosophische Konstruktion des 'herrschaftsfreien Diskurses' benennen. Dieser zeichnet sich durch Repressionsfreiheit und symmetrische Verteilung der Sprechchancen aus. Das heißt im Einzelnen:

"- alle Beteiligten müssen die gleiche Chance haben, Sprechakte herbeizuführen, Rede und Gegenrede zu fordern und zu stellen, Frage und Antwort zu perpetuieren. Jeder muß also jederzeit fragen können, und jeder ist jederzeit verpflichtet, Antwort zu geben;
- alle Beteiligten müssen die gleiche Chance haben, Deutungen, Behauptungen, Rechtfertigungen und Erklärungen aufzustellen und deren Geltungsansprüche zu begründen oder zu widerlegen, um so die Grundlage zu schaffen, daß auf die Dauer keine Vormeinung der Thematisierung und Kritik entzogen bleibt;
- alle müssen die gleiche Chance zur uneingeschränkten Selbstdarstellung haben, jeder muß sagen können, was er meint, implizit gemeint hat, vielleicht aber einmal anders verstehen könnte usw.;
- alle müssen die gleiche Chance haben, sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Versprechen zu geben und abzunehmen, Rechenschaft abzulegen und zu verlangen. Es darf danach

---

1) Ulich setzt sich hier mit Mollenhauer (1968, 1972) auseinander.

keine Asymmetrie von Berechtigungen und Verpflichtungen geben und keine Privilegien einseitig verpflichtender Handlungsnormen" (Fend 1977, S. 95 f.).

Nun gehen weder Habermas noch Mollenhauer, der in Anlehnung an Habermas Erziehung als kommunikatives Handeln konzipiert, davon aus, daß sich ideale Kommunikationssituationen unter restriktiven gesellschaftlichen Bedingungen realisieren lassen. "Die Betonung unterschiedlicher Kompetenzen der Kommunikationspartner, die Unausweichlichkeit von Handlungszwängen und die Einbettung von Kommunikation in Macht- und Interessenzusammenhänge sowie in institutionelle Regelungen können als häufige Einwände" (Fend 1977, S. 96) gehört werden. Habermas und Mollenhauer geht es vielmehr um die Antizipation idealer Dialogformen, wie wir sie - meist kontrafaktisch - in jeder Sprechsituation unterstellen. Als antizipierte Grundlage für erzieherisches Handeln haben sie darüber hinaus eine normative Regulierungskraft. Darin liegt für mich ihre eigentliche Bedeutung[1)], in dem Sinne wie Fend fragt: "Ist es nicht notwendig, wenn man auf die idealen Sprechsituationen hinerziehen und hinleben will, in der Form kontrafaktischer (aber nicht methodischer) Unterstellungen jene Bedingungen zu realisieren - und zwar bereits in einem frühen Stadium des Sozialisationsprozesses -, die in der Form idealer Sprechsituationen zu idealen Lebensformen werden können?" (Fend, S. 96). In jedem erzieherischen Akt muß ich von der Autonomie des kindlichen Partners ausgehen, auch wenn ich von seiner Erziehungsbedürftigkeit überzeugt bin. "Erst wenn der Erzieher die - noch nicht vorhan-

---

1) Dabei ist mir klar, daß wesentliche Fragen unbeantwortet bleiben, z.B.: "Woher kommen überhaupt die transzendentalphilosophischen Unterstellungen, wie kommen sie in die Köpfe des Interaktionsforschers und der interagierenden Individuen hinein? Was kann und soll überhaupt Gegenstand von Konsens-Bildungen sein? Wie kann Kommunikationsfähigkeit gegen erkannte Hindernisse entwickelt und durchgesetzt werden? Realisieren sich die Postulate bzw. die darin beschriebenen idealen Verlaufsformen von Interaktionen aufgrund einer a priori vorausgesetzten Vernünftigkeit der Subjekte von selbst...?" (Ulich 1976, S. 92 f.)
"In welchem Verhältnis (stehen) Diskursfähigkeit und Emanzipation zueinander?" (Ulich S. 94)
Zur Kritik an Mollenhauer vgl. Ulich S. 86-98

dene - Selbständigkeit des anderen unterstellt, hat dieser eine Chance, auch selbständig zu werden. Wichtige Charakterzüge des Menschen konstituieren sich erst dadurch, daß unterstellt wird, sie seien bereits vorhanden... Gleiches gilt analog für erzieherisches Verhalten der Lehrer in der Schule: die Unterstellung der Freiheit der Schüler ist die Grundbedingung für die Herausbildung autonomen und selbständigen Verhaltens. Da diese Unterstellung häufig kontrafaktisch gemacht werden muß, wird die Erziehung zur Kunst, den Charakter des Kontrafaktischen psychisch zu ertragen, bis eine Annäherung und eine tendenzielle Konvergenz zwischen realem und gewünschtem Verhalten eintritt" (Fend S. 98).

Lehrersein heißt also, Widersprüchliches gleichzeitig tun, wobei die widersprüchlichen Verhaltensanforderungen auch noch in sich als mehrdimensional zu begreifen sind. In seiner Lehrerrolle muß der Lehrer die ihm von der Institution angesonnene Macht ausüben, Unterricht erteilen und von der Institution geforderte Verhaltensweisen auch gegen die Interessen der Schüler durchsetzen; als progressiver Lehrer überträgt er Verantwortung an die Schüler auch bei ungewissem Ausgang. Als Erzieher verfolgt er bestimmte Ziele, die im Zögling noch nicht verwirklicht sind; gleichzeitig respektiert er seine Schüler in ihrem jetzigen Verhalten als autonome Partner. Als Partner reagiert er spontan und betroffen auf das Verhalten seiner kindlichen Gegenüber, als Pädagoge distanziert und pädagogisch reflektiert. Die Psychoanalyse benennt darüber hinaus eine weitere Ebene widersprüchlicher Erzieher-Zöglingskommunikation. Einerseits kommunizieren Erzieher und Zögling von unbewußt zu unbewußt (Übertragung - Gegenübertragung); andererseits versucht der Erzieher diese Interaktionsmodi bewußt zu durchbrechen und sich therapeutisch zu verhalten.

In diesen Widersprüchen bewegt sich auch das Verhalten des Lehrers gegenüber Aggression (seine eigene inbegriffen). Er muß sich in jedem pädagogischen Akt - oft blitzschnell - entscheiden für Gewährenlassen oder Lenkung, für Ausleben lassen oder Eingreifen oder auch für beides gleichzeitig.

Im Schülerurteil werden die verschiedenen Aspekte der Lehrerpersönlichkeit intuitiv erfaßt. Für sie ist ein guter Lehrer jemand, "der nicht nur durch sein didaktisch-methodisches Geschick, sondern sich auch im sozial-emotionalen Bereich auf die Schüler einläßt. Ein 'guter Lehrer' muß gut unterrichten und sich zugleich durchsetzen können, wobei Durchsetzungskraft allerdings nicht mit dem Typ des autokratischen Lehrers, sondern eher mit dem des demokratischen verbunden ist, der Schüler zur Mitverantwortung und Mitbestimmung auffordert und ihnen eine gewisse persönliche Zuwendung zukommen läßt. Demgegenüber erscheint in den Augen der Schüler ein Lehrer als 'schlechter' Lehrer, der sich nicht auf die Schülerperspektive einläßt, und dessen Verhalten den Schülern launenhaft, autoritär, willkürlich, ungerecht oder hilflos erscheint, und der zugleich seine Rolle sehr eng definiert und keine Verhaltensräume für Schüler zuläßt" (Arbeitsgruppe Schulforschung S. 130 f.). In diesem Spannungsverhältnis von widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrerrolle möchte ich die pädagogische Bewältigung von Aggression einzuordnen versuchen. Dabei kann es sich nicht um die Angabe eindeutiger Verhaltensanweisungen handeln, sondern lediglich um die Wiedergabe eigener Erfahrungen. Ich möchte das anhand der vorher herausgestellten idealtypisch zu verstehenden Erscheinungsformen von Aggression (vgl. Kap. 4) tun, wobei sich natürlich zahlreiche Überschneidungen pädagogischer Reaktionsweisen auf die verschiedenen Aggressionsformen ergeben werden. Auch lassen sich Wiederholungen zu dem unter 5.2. und 5.3. bereits Ausgeführten nicht vermeiden.

5.4.2. PÄDAGOGISCHE MASSNAHMEN

a) Aggressives Schülerverhalten in Form von Provokation und Regelverletzungen

Hierdurch fühlte ich mich persönlich am wenigsten gestört, wahrscheinlich weil ich im Verlauf längerer Praxis gelernt habe, mich durchzusetzen. Auch kann ich mich gut in meine Schüler hineinversetzen, da ich selber keine brave Schülerin war, sondern gerne Lehrer geärgert und schulische Verhaltensregeln übertreten habe. Für jüngere Kollegen ist es vielleicht schwieriger mit dieser Art aggressiv getönter Provokation umzugehen, da sie ihre Lehrerrolle noch nicht beherrschen und sich deswegen in ihrem beruflichen und persönlichen Selbstwertgefühl ständig angegriffen fühlen.

- Hier ist es wichtig herauszufinden, wieviel man erträgt. Die Grenzen der eigenen Belastbarkeit sollte man den Schülern mitteilen, ebenso die Konsequenzen, die man bei Überschreitung der Grenzen ziehen wird.[1)]
- Desweiteren ist es nötig, den Schülern seine Unterrichts-, Lern- und Erziehungsziele transparent zu machen, Forderungen zu legitimieren und sein Verhalten als Lehrer zu erklären.
- Entgegengesetzte Handlungsstrategien und -interessen und unterschiedliche Realitätsinterpretationen von Lehrern und Schülern sollten zur Sprache kommen. Bedürfnisse, Erwartungen und Regeln sollten permanent ausgedrückt und interpretiert werden. Vorschläge oder Wünsche der Schüler sollen berücksichtigt werden; jedoch muß der Lehrer einschätzen können, ob sie auch wirklich tragfähig sind und ein weiterreichendes Interesse der Schüler zum Ausdruck bringen, so daß sie zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden können. Wahrscheinlich gehört dazu eine gewisse Unterrichtserfahrung, die hilft, die diffus geäußerten

---

1) Daß diese und die folgenden von mir vorgeschlagenen pädagogischen Maßnahmen nicht nur einmal, sondern immer wieder - oft über Jahre hinweg - manchmal täglich erfolgen müssen möchte ich schon jetzt zu Beginn erwähnen.

Bedürfnisse und Wünsche der Schüler zu erfassen und zu präzisieren. Eine Menge erfährt man, wenn man schwätzenden Schülern zuhört, anstatt sie zu disziplinieren. Letztlich sollte jedoch der Lehrer die Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung übernehmen.

- Wenn möglich sollten Normen in bezug auf Ordnung, Disziplin, Leistung und soziales Verhalten gemeinsam ausgehandelt werden. Ein in der Klasse gewachsener Gruppenkodex ist wirkungsvoller als Vorschriften, die von außen kommen. Sinnvolle Verhaltens- und Arbeitsregeln lassen sich eher befolgen als nicht einsehbare Normen und Bräuche.
- Jedoch darf nicht verschleiert werden, daß letztlich der Lehrer die mächtigere Position inne hat. Hierher gehört auch die Aufklärung über die Funktion und Arbeitsweise der Institution Schule, die typischen Merkmale der Lehrer- und Schülerrolle und über Sanktionsmöglichkeiten der Institution gegen beide. Nicht verschleiert werden dürfen die unterschiedlichen Auffassungen der Lehrerrolle, um divergierendes Verhalten von Kollegen verständlich zu machen. Auch sollten die Schüler erfahren, was im Lehrerzimmer geschieht oder auf Konferenzen besprochen wird.
- Richten sich die Provokationen und aggressiven Regelverletzungen nicht mehr nur gegen Lehrer und Schulordnung, sondern werden Mitschüler in Mitleidenschaft gezogen, muß der Lehrer im Interesse der Opfer eingreifen und eindeutig Partei ergreifen. Es ist unbedingt nötig, daß er schwächere Schüler vor den Angriffen der stärkeren schützt, wenn sich das auch oft schwierig durchführen läßt, da er nicht den Schulhof und den Schulweg kontrollieren kann.
- Daß der Lehrer - besonders in der Sonderschule eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber seinen Schülern einnehmen muß, ist zwar selbstverständlich, aber oft schwer durchzuhalten. Er sollte emotionale Anteilnahme zeigen, den Schülern meist geduldig, höflich, helfend, ermunternd, lobend und erfreut begegnen. So werden Verteidigungs- und Oppositionshaltungen beim Schüler vermindert; die aggressiv getönten Bemühungen um Zuwendung,

Geltung, Aufmerksamkeit werden überflüssig. Das Vorgehen des Lehrers in der Sonderschule sollte eher beratenden und helfenden als vergleichenden und beurteilenden Charakter haben. Unabdingbar ist auch die Zuwendung zu Problemen einzelner Schüler, ebenso wie Differenzierungsmaßnahmen, die auf die Schwierigkeiten, die Arbeitshaltung, das Interesse und das Lerntempo einzelner Schüler Rücksicht nehmen.

- Körper und Gefühle dürfen nicht aus dem Unterricht verbannt werden. Um dem Bewegungsdrang der Schüler genüge zu tun, sollten Möglichkeiten bereit gestellt werden. Der Schulvormittag sollte durch zahlreiche Bewegungsmöglichkeiten und -spiele aufgelockert werden. Auch den Lehrer störende Ausdrucksformen des kindlichen Bewegungsdrangs wie Herumzappeln, Aufspringen, Herumrennen in der Klasse, körperliche Kontaktaufnahme zu den anderen Mitschülern in vielfältiger Weise müssen vor allem bei jüngeren Schülern in gewissem Maße toleriert werden. Kämpfe der Schüler untereinander sollten auch im Klassenzimmer geduldet werden. Der Lehrer muß dabei allerdings sorgfältig darauf achten, daß sich Schüler nicht verletzen können. Der Lehrer sollte auch das physische Wohlbefinden seiner Schüler im Auge behalten und mit der nötigen Rücksichtnahme reagieren, wenn Schüler sich schlecht fühlen. Positive und negative Affekte und Emotionen sollten in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Wichtige persönliche Ereignisse können mit dem Lehrer alleine oder auch in der Kindergruppe besprochen werden. Auch wenn Emotionen im Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten oder gruppendynamischen Vorgängen auftauchen, sollten sie aufgegriffen und besprochen werden. Vom Lehrer wird soziale Sensibilität gegenüber Unterrichtsvorgängen verlangt, Teilnahme am psychischen Gruppengeschehen, Offenheit und ein feines Gespür für unterschwellige Gruppenprozesse. Dabei sollte der Lehrer seine Schüler soziale Erfahrungen miteinander machen lassen und die übliche einseitige Kommunikation über seine Person abbauen.

- Schließlich sollte der Lehrer g u t e n Unterricht machen. Die Schüler wünschen sich vom Lehrer, daß er ihnen die Langeweile des Schulvormittags vertreibt. Der Lehrer sollte sich zumindest darum bemühen. Versuche mit anderen Unterrichtsfor-

men, z.B. mit Projekten, Handelndem Unterricht, schülerorientiertem Unterricht lohnen sich.[1] Auch das Klassenzimmer bedarf einer schülerorientierten Ausgestaltung. Schule sollte für die Schüler zu einem bedeutungsvollen Teil ihres jetzigen Lebens werden.

b) Subkulturell bedingte Aggressivität

Hier wird der Lehrer mit Verhaltensweisen konfrontiert, die ihm von seiner eigenen mittelständischen Lebenspraxis her oft ziemlich fremd sind. Wenn auch von ihm verlangt werden kann, daß er sich mit den vergangenen und aktuellen Erfahrungen seiner Schüler auseinandersetzt, wird er aber niemals sein Erziehungsverhalten daran ausrichten und zwar nicht nur, weil die institutionell vorgeschriebenen Erziehungsformen ihm nicht gestatten, was in den Familien seiner Schüler ständig praktiziert wird, sondern vor allem weil er anderen humaneren Formen des Umgangs von Erwachsenen mit Kindern den Vorzug gibt.

Der expressiv aggressive Umgang der Schüler miteinander stellt differenzierte Anforderungen an den Lehrer. Soweit er sich auf aggressiv getönte Neckereien oder auch von den Kindern gebilligte Konfliktaustragungsmodi bezieht, ist Toleranz angebracht. Wenn jedoch durch Aggression das Recht eines Kindes auf körperliche oder psychische Unversehrtheit beschnitten wird, muß der Lehrer eingreifen, allerdings so, daß auch die Würde des angreifenden Kindes gewahrt bleibt. Der Lehrer bezieht hier eindeutig Stellung gegen verletzende Aggressivität, aber er tut das in dem Bewußtsein, daß unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen seine Schüler nicht persönlich haftbar zu machen sind für die Formen, die sie ergriffen haben, um ihre berechtigten Interessen durchzusetzen.

Sein Ziel ist nicht die Beseitigung von Aggression, sondern die Reduzierung ihrer verletzenden und Schmerz zufügenden Ausdrucks-

---

1) Vgl. z.B. stellvertretend die Beispiele in "Der andere Unterricht" (1978) Hrsg. Ertle/Schmid

formen und der Aufbau sozial-akzeptabler Formen der Durchsetzung von Interessen. Darüber hinaus möchte er seine Schüler zu einem kooperativeren und befriedigenderen Umgang miteinander und mit seiner Person führen. Bevor jedoch die Schüler ihre Formen der aggressiven Auseinandersetzung mit anderen aufgeben können, müssen sie erst lernen, andere erfolgreich anzuwenden. Kurzfristige Erfolge sind hier nicht zu erwarten.[1] Nach meinen Erfahrungen bedarf es dazu eines langjährigen Zusammenseins einer Kindergruppe und eines vom Lehrer bewußt betriebenen Prozesses des 'Sozialen Lernens', bevor sich Änderungen im Umgang der Kinder miteinander zeigen. Beschleunigen und intensivieren läßt sich dieser Prozeß durch außerschulische Kontakte von Lehrern und Schülern und Schülern und Schülern (gegenseitige Besuche zu Hause, Kennenlernen der familiären Verhältnisse von Lehrern und Schülern, gemeinsame Unternehmungen während oder außerhalb der Schulzeit, Feste, Feiern etc.), denn außerunterrichtliche Aktivitäten haben häufig bessere Lernqualitäten, da schulische Restriktionen wegfallen können.

- Soziales Lernen umfaßt die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen der Schüler.[2] Ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung muß dazu geschult werden. Schüler sollen lernen ihre Gefühle, Hoffnungen, Ängste und Wahrnehmungen auszudrücken und sich in die Gefühle anderer Menschen hineinzuversetzen. Affekte sollen sich mit Wortvorstellungen verbinden und zur Sprache kommen, Konflikte sollen verbalisiert werden. Die Sprache soll als Mittel der Auseinandersetzung mit anderen, der Beziehungsaufnahme, der Selbstreflexion, der Informationsverarbeitung und Wertentscheidung für die Schüler an Bedeutung gewinnen.

- In diesem Prozeß des Sozialen Lernens bietet sich der Lehrer als Identifikationsobjekt an. Er zeigt Betroffenheit, emotionales Engagement macht den Schülern seinen eigenen Umgang mit Gefühlen transparent, erklärt, wie seine eigenen Entscheidungsprozesse und Moralvorstellungen zustande kommen. Er tritt aus

---

1) Schließlich hat ein Kind auch sein ganzes Leben gebraucht, um so zu werden, wie es jetzt ist.
2) Zum Sozialen Lernen des Lehrers vgl. S. 391 ff.

seiner fixierten Berufsrolle heraus, zeigt sich als Person und ermuntert damit seine Schüler, sich ebenfalls zu exponieren. Er stellt eigene Unsicherheiten, Ängste und Schwierigkeiten dar; er versucht psychische Vorgänge beim Kind zu verstehen und gibt sein Verstehen durch Worte kund. Er leistet den Schülern Verbalisierungshilfe, wenn diese innere Spannung, Gereiztheit oder Aggression verspüren oder ausagieren, und versucht zusammen mit den Schülern die dahinterliegenden psychischen Prozesse zutage zu fördern. Durch einfühlsame Fragestellungen versucht der Lehrer, Konflikte zu analysieren und mit den Schülern Wege zu deren Lösung zu finden.

- Der Lehrer arrangiert aber nicht nur Erfahrungssituationen im Unterricht, die die Übung kommunikativer Kompetenz ermöglichen, sondern sucht auch Inhalte, Unterrichtsthemen aus, die die Hintergründe menschlichen aggressiven Verhaltens erhellen, z.B. Themen aus der Sexualkunde, geschlechtsspezifisches Rollenverhalten, familiäre Sozialisation, Entstehung von Vorurteilen, Aufklärung über gesellschaftliche Machtstrukturen, Wirtschaftskrisen, Arbeitslosigkeit und deren psychische Folgen, Alkoholismus, Jugendkriminalität[1], und schließlich wird er Aggressivität selber zum Unterrichtsthema machen.

c) Aggressivität als Ausdruck psychischer Störung

Von den massiven aggressiven Verhaltensstörungen einiger Schüler wird der Lehrer wohl am meisten belastet. Die Herstellung befriedigender zwischenmenschlicher Beziehungen zu seinen Schülern ist, so glaube ich, das Hauptanliegen jedes Sonderschullehrers. Mehr als deren schlechte Leistungen kann ihn daher das Mißlingen einer guten Beziehung zu einzelnen Schülern in seiner Berufszufriedenheit und seinem persönlichen Wohlbefinden treffen. Hier erlebt er Enttäuschungen und Kränkungen, unter denen er sehr lei-

---

1) Bei jüngeren Schülern wird der Lehrer eher Spiele zum Sozialen Lernen im Unterricht einsetzen.
vgl. dazu Büttner (Hrsg.) (1981)
Daß das Thema "Bewältigung von Aggression" aber bereits im 1./2. Grundschuljahr erfolgreich durchgeführt werden kann, zeigt eine Unterrichtsreihe von Blattert (1979)

det und die starke Selbstzweifel hinsichtlich seiner beruflichen Eignung nach sich ziehen. Er sollte sich jedoch klarmachen, daß von ihm Kompetenzen erwartet werden, auf die ihn seine Ausbildung gar nicht oder nur ungenügend vorbereitet hat. Diese Kompetenzen muß er in eigener Regie erwerben.

- So muß er fähig werden, das aggressive Kind vor traumatisierenden Erlebnissen in der Klasse zu bewahren oder beschützend einzugreifen, wenn das Kind von seinen eigenen Aggressionen überwältigt zu werden droht.

- Desweiteren muß er Symptomtoleranz entwickeln. Befremdliche und ihn abstoßende Aggressivitätsäußerungen muß er ertragen lernen, ohne selber in innere Panik zu geraten oder sich zu unbedachten Gegenreaktionen hinreißen zu lassen. Seine freundliche Hinwendung zum Kind darf er nicht abhängig machen von dessen Wohlverhalten. Auch muß er jeden Ärger über das Kind, jedes Ressentiment schnell vergessen lernen und dem Kind seine Bereitschaft zeigen, immer wieder von neuem auf gutem Fuß miteinander weiterzumachen. Würde der Lehrer nicht diese quasi therapeutische Haltung an den Tag legen, sondern mit Unwillen, Ärger, oder Strafen reagieren, würde das Kind sein Bild vom bösen Erwachsenen immer wieder bestätigt finden, und es bestünde keine Veranlassung, sein eigenes Verhalten zu ändern. Diese Haltung des Lehrers darf nicht verwechselt werden mit dem bewußten Ignorieren des unerwünschten kindlichen Verhaltens, wie es die Verhaltensmodifikation vorsieht. Der Lehrer nimmt sehr wohl Stellung zu den Verhaltensweisen des Kindes, zeigt seine eigene Betroffenheit oder auch Mißbilligung, jedoch macht er sein freundschaftliches Beziehungsangebot an das Kind unabhängig davon. Er darf keine Gegengewalt zeigen, muß aber seine eigene oft entgegengesetzte Position deutlich machen.

Ein solches Lehrerverhalten an den Tag zu legen, wird nicht auf Anhieb gelingen. Schließlich stören diese aggressiven Kinder massiv den Unterrichtsablauf, behindern den Lehrer in seiner Arbeit und greifen ihn selber an. Oft machen sie keinen sonderlich liebenswerten Eindruck und rufen nicht spontan die Sympathie der Lehrer hervor. Sie geraten schnell in die Rolle

von Ablehnungsschülern, die häufig getadelt, deren Verhalten mißbilligt und die gerne vom Lehrer gemieden werden. Sie erfahren weniger positive Kontakte als andere Schüler, empfangen weniger Belohnungen und hören selten freundliche Worte. Durch solche spontanen, von Ablehnung gekennzeichneten affektiven Lehrerreaktionen wird jedoch ihr feindseliges Verhalten lediglich verstärkt.

Daher ist es gerade für sie unabdingbar, daß der Lehrer sich nicht von der Situations- und Beziehungsdynamik überwältigen, sondern solchen Ablehnungsschülern bewußt Unterstützung, Hilfe, Förderung und freundliche Anteilnahme zukommen läßt, auch wenn es ihm schwerer fällt als bei anderen Schülern. Hier ergibt sich jedoch das Problem der affektiven Glaubwürdigkeit des Lehrers, denn Schüler durchschauen schnell die Maske der aufgesetzten Freundlichkeit. Zwei Möglichkeiten sehe ich, diese ablehnende Haltung gegenüber Problemschülern anzugehen. Zum einen wirkt es hilfreich und entspannend, seinen 'Fall' eines schwierigen Schülers in der Lehrergruppe[1)] durchzusprechen. Dort eröffnen sich möglicherweise neue Sichtweisen für das Verhalten des Kindes und für die eigene Reaktion darauf. Eingefahrene Interaktionsweisen können sich lockern, und ein neuer Anfang mit dem Kind kann auf dem Hintergrund eines vertieften Verständnisses von dessen Problematik gemacht werden. Hilfreich ist jedoch auch, wenn der Lehrer von sich aus - und nicht erst in schwierigen Situationen - verstärkt den Kontakt zum Kind sucht, Unterhaltungen während der Pause anfängt oder bei Klassenausflügen, sich während des Unterrichts häufig zum Kind setzt und ihm beim Lernen hilft, es zu Hause besucht oder das Kind einlädt. Sicherlich entdeckt der Lehrer dabei auch attraktivere Züge des Kindes.

- Der Lehrer muß seine empathischen Fähigkeiten entwickeln. Er muß lernen, geduldig und ohne Wertung die Äußerungen des Kindes aufzunehmen und ohne eigene Unterstellungen Sinnzusammenhänge in dessen Verhalten zu entdecken. Der Lehrer muß wahrneh-

---

1) Zur Rolle der Lehrergruppe siehe weiter unten

men lernen, "was der Partner auf der Beziehungsebene von ihm will, in welche frühe 'Szene' er ihn hineinziehen möchte, welche infantilen Wünsche er erfüllen und für welche Konflikte er hier und jetzt herhalten soll" (Leber 1977a, S. 83). Er sollte sich dazu umfangreiche Einsicht in die Lebenssituation des Kindes verschaffen, seine Biographie kennenlernen, Gespräche mit den Eltern führen, seine persönlichkeitsprägenden früheren Interaktionserlebnisse rekonstruieren und seine gegenwärtigen Umweltkonstellationen zu Hause und in der Klasse zu erfassen suchen.

- Der Lehrer muß aber auch lernen, sich selber besser zu verstehen. Er muß "erkennen, was der andere bei ihm selbst an infantilen Wünschen und Konflikten auslöst, in welche Szene er selbst den Partner hineinziehen möchte, wozu er ihn benutzt" (Leber 1977a, S. 83).

- Der Lehrer tritt jedoch nicht nur in Beziehung zu einem einzelnen Kind, sondern zu seiner ganzen Klasse. Häufig entwickelt die Kindergruppe gemeinsam Fantasien, die an frühkindliche Erlebnisse anknüpfen. Es ist nicht die Aufgabe des Lehrers, diese Fantasien in all ihren Verästelungen und Bedeutungen zu verstehen und mit den entscheidenden Begebenheiten in der Lebensgeschichte der Kinder zu verknüpfen, wie dies der Psychoanalytiker tut. Hierzu hat der Lehrer nicht die Ausbildung und nicht das "setting". Sicherlich ist es ihm aber möglich "Themen" der Gruppenfantasien in einem gröberen und übergeordneten Sinn aufzuspüren und durch Unterrichtsangebote aufzugreifen, die eine freie Bearbeitung durch die Schule zulassen. Wichtig ist auch, daß er Schülern den Freiraum läßt und sie nicht hindert, ihre gemeinsamen Fantasien auszuleben.[1)]

- Zum Erwerb dieser auf das Kind und auf sich selbst bezogenen empathischen Fähigkeit und Interaktionskompetenz scheinen mir psychoanalytisch orientierte Gruppengespräche mit Kollegen derselben Schule oder - sofern das nicht möglich ist - mit Lehrern oder Referendaren anderer Schulen mit oder ohne Supervision

1) vgl. dazu Leber 1977b, Reiser 1972

(Balint-Gruppen) als das im Moment hilfreichste Verfahren.[1)]

"Balintgruppen-Arbeit bewältigt vier Aufgaben in ein und demselben Erlebnisvorgang:

a) Unbewußte Probleme des Klienten werden der Lösung näher gebracht.
b) Die Gruppenmitglieder werden sensibilisiert für die Wahrnehmung unbewußter Prozesse und lernen dabei, besser mit ihnen umzugehen.
c) Theoretische psychoanalytische Zusammenhänge werden über intellektuelles Verständnis hinaus emotional nachvollziehbar; Theorie und Praxis werden situativ miteinander verbunden.
d) Selbsterfahrungsprozesse werden angestoßen - die Balintgruppen-Arbeit wirkt sich also auch in Richtung einer 'kleinen Lehranalyse' aus" (Muck 1980, S. 108).

In der Kollegengruppe wird über das beunruhigende Verhalten eines Kindes, über einen 'Fall' gesprochen. Der Lehrer versucht, darzustellen, wie er das Kind und sich in der unterrichtlichen Interaktion erlebt, welche Emotionen er bei dem Kind vermutet, welche Gefühle und Affekte bei ihm selbst mobilisiert werden. Die Kollegen versuchen im einfühlenden Nachvollzug, wobei sie eigene Reaktionen mit reflektieren, die Gefühle des Kollegen und des Schülers zu verstehen. Sie versuchen gemeinsam mit dem Betroffenen herauszufinden, was das Kind mit seinem Verhalten zum Ausdruck bringen will, welche infantilen Konfliktsituationen es heraufbeschwört und welche Rolle es dem Lehrer zugedacht hat (szenisches Verstehen); ebenso wie sie versuchen, die Reaktionen des Kollegen auf das Kind, seine Betroffenheit durch ein bestimmtes Verhalten und seine unbewußten Erwartungen in bezug auf das Kind zu analysieren. Natürlich spielen in diese Gruppengespräche auch die innerhalb der Lehrergruppe ablaufenden Beziehungen hinein, die ebenfalls nicht verleugnet oder verdrängt werden dürfen. Oft bilden sie den Schlüssel zu einem besseren Verständnis auch des Verhaltens des Leh-

---

1) TZI-Gruppen halte ich für ebenso geeignet. Vgl. dazu Cohn 1975

rers zu seinen Schülern.[1] Allerdings können solche gruppendynamischen Elemente von den Beteiligten nur verkraftet werden, wenn die grundsätzliche Bereitschaft besteht, Schwierigkeiten in der Klasse zuzugeben und der Hilfe der Kollegen zu bedürfen. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Ich halte Lehrer nicht für Psychotherapeuten oder Psychoanalytiker; ihre Deutungen und Interpretationen von Lehrer- und Schülerverhalten können leicht fehlgehen, da sie nicht die dazu notwendige langjährige Ausbildung haben. Es geht bei diesen psychoanalytisch orientierten Gruppengesprächen lediglich um die einfühlende Teilnahme an der Welt des Kindes bei gleichzeitiger Reflexion der eigenen Subjektivität. Diese Gruppengespräche sollen sensibilisieren für das normalerweise aus der pädagogischen Theorie ausgeklammerte Beziehungsgeschehen im Unterricht; gefühlsmäßige und affektgetönte Interaktionen sollen bewußt erlebt und zum Gegenstand der Überlegung gemacht werden. Gruppengespräche können sensibilisieren für Beziehungsprobleme in jeder Kommunikation, sie können die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit des Lehrers und damit seine pädagogische Kompetenz erweitern. Ein bewußtes Eingehen auf die Probleme des Kindes wird ermöglicht, statt daß der Lehrer vom Kind in einen Strudel von Gefühlen hineingerissen blind mitagiert.

Leber beschreibt als die Lernziele einer solchen Gruppenarbeit: "Die quälenden und belastenden, zwiespältigen Verhaltensweisen schwieriger Kinder ertragen können; sich von ihrer Aggression nicht provozieren zu lassen, auf ihre Probleme einzugehen, ohne sich mitagierend hineinziehen zu lassen; sich klarer zu werden darüber, was die Kinder, was diese Berufswahl einem selbst bedeuten; unabhängiger zu werden von der Gegenliebe der Kinder, eigene Dominanzwünsche relativieren zu können. Am wichtigsten aber erscheint mir die Gewinnung und Erweiterung von Einfühlungsvermögen" (Leber 1977b, S. 251). Es darf allerdings in psychoanalytisch orientierten Gruppengesprächen auch kein Allheilmittel gesehen werden. Es kann durchaus eine Lehrer-Schüler-

1) vgl. z.B. das bei Reiser (1977) angeführte Beispiel

beziehung so gründlich schief laufen, daß auch Gespräche mit Kollegen die verfahrene Situation nicht mehr retten können. Hinzu kommt, daß auch das bloße Wissen um die eigenen unbewältigten Probleme nicht die Spontaneität und Ungezwungenheit verleiht, die im Umgang mit dem schwierigen Kind vönnöten wären. Beunruhigung durch das kindliche Verhalten, häufig sogar Widerwillen lassen sich nicht verbergen. In solchen Fällen sollte die Kollegengruppe beschließen, das Kind in eine andere Klasse, zu einem anderen Lehrer zu geben, der besser mit ihm zurecht kommt.

- An dieser Stelle möchte ich noch darauf aufmerksam machen, daß ich solche Gruppengespräche nicht nur für Lehrer für sinnvoll erachte. Auch die Schüler einer Klasse sollten mit zunehmendem Alter (etwa ab 3/4 Klasse), belastende Konfliktsituationen, unverständliches Verhalten einzelner Mitschüler, Streitfälle u.ä. in der Klassengruppe besprechen lernen.[1)] Ich habe den Gesprächen mit meinen Schülern oder besser den Gesprächen meiner Schüler über die Probleme, die sie untereinander hatten, sehr viel zu verdanken.

Ich möchte zum Schluß noch eine Schwierigkeit benennen, nämlich die Rolle der Sprache in der Lehrer-Kind Interaktion.

Bei den von mir unterrichteten aggressiven Schülern haben schwere Beziehungsstörungen schon auf vorsprachlicher Ebene stattgefunden, was wiederum ihre Symbolisierungsfähigkeit in Mitleidenschaft gezogen hat. Dementsprechend bleiben diese Kinder oft an frühkindliche Erlebnisweisen fixiert, sind ihrer ungesteuerten Impulsivität ausgeliefert und ihre Ich-Leistungen sind nur rudimentär entwickelt. Daher wird der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit mit ihnen zunächst auf nicht-sprachlicher Ebene, d.h. in der direkten Interaktion liegen, die natürlich nicht stumm verläuft, aber Sprache noch nicht im Sinne unmittelbarer erzieherischer Beeinflussung benutzt. Dennoch sollte längerfristig angestrebt werden, daß auch diese Kinder ihre affektiven und kog-

---

1) vgl. hierzu z.B. Gordon (1977)

nitiven Prozesse in Übereinstimmung zueinander bringen lernen, der Lehrer in einem "fördernden Dialog" (Leber) im Sinne des im vorigen Abschnitt skizzierten "Sozialen Lernens" mit ihnen eintritt. "Dabei ist es von großer Bedeutung, daß ich mich selbst klar und unmißverständlich verhalte, was der Kongruenz von Sprache und Verhalten gleichkommt. Damit trage ich zur Symbolbildung bei, die einen veränderten Umgang mit inneren Spannungszuständen ermöglicht" (Gerspach 1980, S. 240 f.). Jedoch muß ich für das Kind erst unter Beweis stellen, daß ein "fördernder Dialog" sich mit mir lohnt, d.h. ich muß eine positive Beziehung zu ihm aufgenommen haben, in der es sich akzeptiert weiß.

LITERATUR ZU 5.4.

ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern, München 1980

BECKER, G.: Versuch einen Katalog von Zielen sozialen Lernens aufzustellen in: Kron, F. (Hrsg.) 1980

BLATTERT, W.: Bewältigung von Aggression, Frankfurt/M. 1979

BRÜCK, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Reinbek 1978

COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975

ERTLE/SCHMID (Hrsg.): Der andere Unterricht, München 1978

FEND, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule, Weinheim 1977

GERSPACH, M.: Kritische Heilpädagogik, Frankfurt/M. 1980

GORDON,TH.: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1977

HÄRLE, H.: Schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, Königstein 1980

HOLLING/BAMMÉ: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1976

KRON, F. (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen, Bad Heilbrunn 1980

LEBER, A.: Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie in: Bürli, A.: Sonderpädagogische Theorienbildung. Vergleichende Sonderpädagogik, Luzern 1977 a

DERS.: Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Band 12, Heft 3, 1977 b

LEBER/REISER (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik, Neuwied 1972

MOLLENHAUER: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

DERS.: Erziehung und Emanzipation, München 1968

MUCK, M.: Psychoanalyse und Schule, Stuttgart 1980

PRIOR, H. (Hrsg.): Soziales Lernen, Düsseldorf 1976

REISER, H.: Heilpädagogische Arbeit in Grundschulen, in: Behindertenpädagogik 3/1977

DERS.: Zur Praxis der psychoanalytischen Erziehung in der Sonderschule in: Leber/Reiser (Hrsg.) 1972

RUTTER, M. U.A.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Weinheim 1980

ULICH, D.: Pädagogische Interaktion, Weinheim 1976

Literaturverzeichnis

AAB u.a.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit, München 1974

ABRAHAMS, F. / SOMMERKORN, J.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation, in: Hurrelmann (Hrsg.) 1976

ADAM, C.: Ratlosigkeit in der Sonderschule - Zu aktuellen Berufsproblemen von Sonderschullehrern auf dem Hintergrund eingeschränkter Berufsaussichten der Schüler, in: Behindertenpädagogik 4/1979

ADLER, A.: Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose, Darmstadt 1908

ADORNO, Th. W.: Die revidierte Psychoanalyse, in: Sociologica II, Frankfurt 1962

ADORNO, Th. W.: Tabus über den Lehrerberuf, in: Neue Sammlung 6/1965, S. 487-498

AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend, Bern 1959, 7. Aufl. (1. Aufl., Wien 1925)

ALTSTAEDT, I.: Lernbehinderte, Reinbek 1977

ALTVATER / HUISKEN: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971

AMMON, G.: Gruppendynamik der Aggression, Berlin 1970

ARBEITSGRUPPE KINDERSCHUTZ: Gewalt gegen Kinder, Reinbek 1975

ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern, München 1980

ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE e.V. Frankfurt/M. (Hrsg.): Lehrer und Schüler verändern die Schule, Frankfurt 1980

ARGELANDER, H.: Ein Versuch zur Neuformulierung des primären Narzißmus, in: Psyche 25, Stuttgart 1971

ARGELANDER, H.: Der Flieger, Frankfurt 1972

BACHMANN, C.H.: Psychoanalyse und Verhaltenstherapie, Frankfurt 1972

BAIER, H.: Untersuchung zum Selbstbild des Sonderschullehrers, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/1972

BALINT, M.: Trauma und Objektbeziehung, in: Psyche 24, Stuttgart 1980

BANDURA / WALTERS: Der Erwerb aggressiver Verhaltensweisen durch soziales Lernen, in: Schmidt-Mummendey/Schmidt 1971

BANDURA / WALTERS: Adolescent Aggression, New York 1959

BANDURA / WALTERS: Social Learning and Personality Development, New York 1963

BANDURA, A.: Lernen am Modell, Stuttgart 1976

BAUMANN / GIESELER / HOLZKAMP: Nötigung kommt von Noten, in: päd. extra 1/1981

BAUMANN / GIESELER / HOLZKAMP: Not kommt von den Noten, in: päd. extra 1/1981

BECK, J.: Lernen in der Klassenschule, Reinbek 1974

BECKER, G.: Versuch einen Katalog von Zielen sozialen Lernens aufzustellen, in: Kron, F. (Hrsg.) 1980

BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, Hannover 1970

BELSCHNER / HOFFMANN u.a.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1973

BELSCHNER, W.: Das Lernen aggressiven Verhaltens, in: Selg, H. (Hrsg 1971

BERKOWITZ, L.: Aggression: A Social Psychological Analysis, New York 1962

BERNFELD, S.: Sysiphus oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1967

BETTELHEIM, B.: Liebe allein genügt nicht, Stuttgart 1970

BILDUNGSPLAN der Sonderschule für Lernbehinderte, Wiesbaden 1962

BITTNER, G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung, 2. Aufl., München 1970

BITTNER, G.: Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers, in: Zeitschrift für Pädagogik 1973, S. 77-89

BITTNER, G.: Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik, in: b:e 8/1971

BLACKHAM / SILBERMANN: Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern, Weinheim 1975

BLATTERT, W.: Bewältigung von Aggression, Frankfurt/M. 1979

BRACHT, U.: Bilder von der Schulbank, München 1978

BRACKEN, H. v. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt 1968

BRAUNMÜHL, E. v.: Antipädagogik, Weinheim 1975

BRECHSTEIN, E.: Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, Freiburg 1971

BROPHY / GOOD: Die Lehrer-Schüler-Interaktion, München 1976

BRÜCK, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Reinbek 1978

BRÜCKNER, P.: Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus, Frankfurt 1972

BRÜCKNER, P.: Marx, Freud in: Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol Bd. 2, Frankfurt 1973

BRUDER u.a.: Kritik der Pädagogischen Psychologie, Reinbek 1976

BRUSTEN / HOHLMEIER (Hrsg.): Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Außenseiter, Neuwied 1975

BRUSTEN / HURRELMANN: Abweichendes Verhalten in der Schule, München 1973

BUSS, A. H.: Psychology of Aggression, New York / London 1961

CAESAR, B.: Autorität in der Familie, Reinbek 1972

COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle, München 1972

COMBE, A.: Krisen im Lehrerberuf, Weinheim 1979

COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975

DANN, H.-D.: Aggressives Verhalten als Problem der empirisch-wissenschaftlichen Psychologie, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, Jg. 25, 1966, S. 58-69

DANN, H.-D.: Müssen Aggressionen ausgelebt werden? in: Schmidt-Mummendey/Schmidt: 1971

DENKER, R.: Aufklärung über Aggression, Stuttgart 1966

DENNISON, G.: Lernen und Freiheit, Reinbek 1976

DICK, L. v.: Alternativschulen, Reinbek 1979

DOLLARD / DOOB / MILLER / MOWRER / SEARS: Die Frustrations-Aggressions-Hypothese, in: Thomae (Hrsg.): Die Motivation menschlichen Handelns, Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 4. Psychologie 3. Aufl., Köln 1966

DOLLARD / DOOB / MILLER / MOWRER / SEARS: Frustration und Aggression, Weinheim 1971

DÖRING, K.: Aggressivität als sonderpädagogisches Problem, in: ZfH 17/1966; in erweiterter Fassung in Röhrs, H.: Das schwererziehbare Kind, Frankfurt 1969

DUDEK, P.: Hinter der Fassade des Hakenkreuzes, in: päd. extra 7/8 1980

EBERWEIN, H.: Zur Revision des Selbstverständnisses der Lernbehindertenpädagogik. Versuch eines mehrperspektivisch orientierten Ansatzes, Diss. Frankfurt 1979

EIBL-EIBESFELD, I.: Grundriß der Vergleichenden Verhaltensforschung, München 1967

EISENBERG, U.: Schülermaterial, in: päd. extra 6/1978

EISERT, H.-G.: Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei hyperaktiven Kindern, Diss. Frankfurt 1981

ENZYKLOPÄDISCHES HANDBUCH DER SONDERPÄDAGOGIK, Berlin 1965 ff.

ERTLE / SCHMID (Hrsg.): Der andere Unterricht, München 1978

ERIKSON, E.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971

FATKE, R.: Einleitung zu Redl/Wineman 1976

FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974

FEND, H. u.a.: Sozialisationseffekte der Schule, Weinheim 1976

FEND, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule, Weinheim 1977

FLORIN / TUNNER: Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen, München 1970

FRESE, M.: Industrielle Psychopathologie, in: Groskurth, P. (Hrsg.) 1979

FREUD, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen, München o. Jg. (Kindler Taschenbücher)

FREUD, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 1905 Fischer Bücherei, Bücherei des Wissens Nr. 422, Frankfurt 1961

FREUD, S.: Abriß der Psychoanalyse, 1938. Unbehagen in der Kultur, 1930. Fischer Bücherei, Bücher des Wissens Nr. 47, Frankfurt 1963

FREUD, S.: Trieb und Triebschicksal, 1915, in: Das Unbewußte, Hrsg. A. Mitscherlich, Frankfurt 1960

FREUD, S.: Zeitgemäßes über Krieg und Tod, 1915, in: Das Unbewußte, a.a.O.

FREUD, S.: Die Zukunft einer Illusion, 1927, in: Das Unbewußte, a.a.O.

FREUD, S.: Jenseits des Lustprinzips, 1923, 3. Aufl., Leipzig, Wien, Zürich 1923

FREUD, S.: Warum Krieg, 1933, in: Das Unbewußte, a.a.O.

FREUD, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und neue Folge, 1933
Fischer Studienausgabe Bd. I, 3. Aufl., Frankfurt 1969

FÜRNTRATT, E.: Angst und instrumentelle Aggression, Weinheim 1974

FÜRSTENAU, P.: Probleme der vergleichenden Psychotherapieforschung, in: Bachmann, C.H. 1972

FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Fürstenau, P. (Hrsg.): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1974

GEHRECKE, S.: Die Familien der Sonderschüler in der BRD, Meisenheim 1958

GERSPACH, M.: Kritische Heilpädagogik, Frankfurt 1980

GIPSER / STEIN-HILBERS: Wenn Frauen aus der Rolle fallen, Weinheim 1980

GLUECK, S. / GLUECK, E.: Unraveling Juvenile Delinquency, 4. Aufl. Cambridge / Massachusetts 1964

GOFFMAN, E.: Asyle, Frankfurt 1973

GORDON, Th.: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1977

GOTTSCHALCH, u.a.: Sozialisation und Sozialerziehung, Vorlesungen im SS 1970 an der Pädagogischen Hochschule Berlin, Rotzpäd. 4

GOTTSCHALCH, W. u.a.: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971

GOULDNER, A. W.: The Coming Crisis of Western Sociology, London 1971

GRAF, S.: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte, in: Kritik der Sonderpädagogik, Gießen 1973

GRAUBARD, A.: Free the Children, Radical Reform and the Free School Movement, New York 1972

GREGOR-DELLIN: Deutsche Schulzeit, München 1979

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens (1. Auflage 1974), 9. Auflage, Weinheim 1979

GRODDECK, N.: Zur Theorie schulisch organisierter Lernprozesse, Diss. Frankfurt 1975

GROSKURTH, P. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit, Reinbek 1979

GRUNDKE, P.: Interaktionserziehung in der Schule, München 1975

GRUNDSCHULREPORT des Max-Planck-Instituts, Folge 5, in: b:e 7/8 1979

HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968

HACKER, F.: Aggression, Wien, München 1971

HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers, Weinheim 1975

HÄRLE, H.: Schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, Königstein 1980

HAGEMANN-WHITE, C. / WOLFF, R.: Lebensumstände und Erziehung, Frankfurt 1975

HECK / TSCHAMPA: Konfliktregelung in der Schule, Weinheim 1976

HECKEL, H.: Einführung in das Erziehungs- und Schulrecht, Darmstadt 1977

HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese, in: Th. Herrmann (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966

HEINSOHN / KNIEPER: Das Desinteresse lohnabhängiger Pädagogen als zentrales Problem der Erziehung, in: Bruder u.a.: Kritik der pädagogischen Psychologie, Reinbek 1976

HEINZE, Th.: Unterricht als soziale Situation, München 1976

HEINZE / LOSER / THIEMANN: Praxisforschung, München, Wien, Baltimore 1981

HEINZE, Th.: Schülertaktiken, München 1980

HEINZE-PRAUSE / HEINZE: Unterrichtsforschung als Unterricht, in: b:e 10/1974

HELFER, R.E. / KEMPE, C.H.: Das geschlagene Kind, Frankfurt 1978

HENTIG, H. v.: Was ist eine humane Schule? München 1976

HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966

HIELSCHER, H. (Hrsg.): Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg 1972

HILKE / KEMPF (Hrsg.): Aggression, Bern, Stuttgart 1982

HÖCHSTETTER, W.K.: Der Tod der Schule oder die Selbstbefreiung der Belehrten, Starnberg 1975

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, München 1967

HOLLING / BAMMÉ: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt 1976, päd. extra pocket

HOLT, J.: Wie Kinder lernen, Weinheim 1971

HOLTZ, A.: Pädagogik, Psychoanalyse und verhaltensgestörte Kinder. Darstellung und Kritik der Reutlinger Verhaltensgestörtenpädagogik, in: Behindertenpädagogik 3/1979

HOMFELDT, H.-G.: Schule und Stigma, Düsseldorf 1974

HORN, K.: Psychoanalyse - Kritische Theorie des Subjekts, Frankfurt 1972 (Raubdruck)

HORN, K.: Das wissenschaftliche und das reale Problem des Gesundheitsverhaltens von Unterschichtspatienten, in: Menne, K. / Schröter, K. 1980

HURRELMANN, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, Weinheim 1971

HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim 1974

HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975

HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek 1976

HURRELMANN, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.) 1976

IBEN, G.: Kinder am Rande der Gesellschaft, München 1968

ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft, Reinbek 1973

IMMISCH / RÖSSNER: Verhaltenskorrektur in Lerngruppen, München 1975

INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1971

JAEGGI, E.: Persönlichkeitstheoretische Implikationen verhaltenstherapeutischer Praxis, in: Argument 91, 1975

JAEGGI, E.: Kognitive Verhaltenstherapie, Weinheim 1979

JANTZEN, W.: Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers, Berlin 1972

JEGGE, J.: Dummheit ist lernbar, Bern 1976

JÜTTEMANN, G.: "Aggression" als wissenschaftlicher Begriff. Versuch einer Explikation, in: Hilke/Kempf 1982

JURKAT, E.: Die Rehabilitation des behinderten Menschen, in: H.v. Bracken: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/1963

KASZTANTOWICZ, U.: Erziehen und Heilen, Donauwörth 1966

KAUFMANN, I.: Volks- und Sonderschule im Spiegel der Antworten von 362 lernbehinderten Sonderschülern, in: Praxis der Kinderpsychiatrie und Kinderpsychologie, 1966

KECKEISEN, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens, München 1974

KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967

KEMMLER, L.: Schulerfolg und Schulversagen. Eine Längsschnittuntersuchung vom 1. bis 15. Schulbesuchsjahr, Göttingen 1976

KEMPOWSKI, W.: Immer so durchgemogelt, Frankfurt 1974

KERN, H.-J.: Verhaltensmodifikation in der Schule, Stuttgart 2. Aufl. 1976

KILIAN, H.: Aggression und Herrschaft, in: Grolle/Lenski/Thelen: Vorurteile, Angst und Aggression - Texte und Materialien. Hrsg. Hessische Landeszentrale für Politische Bildung, Arbeitshefte 14, Wiesbaden 1975

KLAPPERICH / HAAß: Elke B., Referendarin, in: b:e 5/1976

KLEIBER, D.: Braucht die demokratische Psychiatrie die Verhaltenstherapie? in: Behindertenpädagogik 3, 1979

KLEIN, M.: Das Seelenleben des Kindes, Reinbek 1972

KOESTER / BÜTTNER (Hrsg.): Liebe und Haß im Unterricht, Weinheim 1981

KOFLER, L.: Aggression und Gewissen, München 1973

KOHUT, H.: Narzißmus, Frankfurt 1973

KOHUT, H.: Überlegungen zum Narzißmus und zur narzißtischen Wut, in: Die Zukunft der Psychoanalyse, Frankfurt 1975

KORNADT, H.-J.: Einflüsse der Erziehung auf die Aggressivitätsgenese, in: Th. Herrmann (Hrsg.) a.a.O.

KOUNIN, J.S.: Techniken der Klassenführung, Bern, Stuttgart 1976

KOZOL, J.: Free-Schools, Schule und Gegenschule, Ravensburg 1973

KRAAK, B.: Probleme und Ergebnisse der psychologischen Aggressionsforschung, in: Psychologische Rundschau 21. Jg. 1970/71

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971

KRAUSSLACH / DÜWER / FELLBERG: Aggressive Jugendliche, München 1976

KRETSCHMANN, R.: Vergleichende Untersuchung über einige Aspekte des Lehrerverhaltens in Haupt-, Lernbehinderten- und Heimsonderschulen anhand von Schülerbefragung und Expertenurteil, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 11/1975

KRON, F. (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen, Bad Heilbrunn 1980

KÜNZEL, M.: Verhaltenstherapie im Unterricht. Hilfe oder Manipulation? in: Die deutsche Schule 5, 1976

KUHLEN, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter, München 5. Aufl. 1977

KURZEJA, D.: Jugendkriminalität und Verwahrlosung, Gießen 1972

LANGFELDT, H.-P.: Die Schullaufbahn "schlechter" Grundschüler in der Hauptschule, in: Sonderpädagogik 4/1978

LAPLANCHE / PONTALIS: Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt 1972

LEBER / REISER (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik, Neuwied 1972

LEBER, A.: Rückzug oder Rache, in: Jahrbuch der Psychoanalyse Bd. IX. Bern 1976

LEBER, A.: Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie, in: Bürli, A.: Sonderpädagogische Theorienbildung. Vergleichende Sonderpädagogik, Luzern 1977a

LEBER, A.: Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Band 12, Heft 3, 1977b

LEBER, A. u.a.: Heilpädagogik sozial Benachteiligter - Erarbeitet in psychoanalytisch orientierten, praxisbezogenen Gruppenverfahren, in: Jantzen / Müller (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Ausbildung, Beiheft 6 der Behindertenpädagogik, Oberbiel 1978

LEHR, U.: Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen, in: Handbuch der Psychologie Bd. 7 Göttingen 1972

LEHRERGRUPPE LABORSCHULE: Laborschule Bielefeld, Modell im Praxistest, Reinbek 1977

LEPENIES, W. / NOLTE, H.: Kritik der Anthropologie, München 1971

LEPPERT-FÖGEN, A.: Die gesellschaftliche Funktion der Schule für Lernbehinderte, in: päd. extra 12/1978

LISCHKE, G.: Aggression und Aggressionsbewältigung, Freiburg 1972 (2. Aufl. Freiburg 1973)

LORENZ, K.: Das sogenannte Böse, Wien 1963

LORENZ / MOLZAHN / TEEGEN: Verhaltensänderung in der Schule, Reinbek 1976

LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt 1972

LORENZER, A.: Perspektiven einer kritischen Theorie des Subjekts (Raubdruck), Frankfurt 1972

LOSER / TERHART (Hrsg.): Theorien des Lehrens, Stuttgart 1977

LOSER / TERHART: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Lehrens, in: Loser/Terhart 1977

LOSER, F.: Die Wiederentdeckung des Alltags in der Unterrichtstheorie, in: Thiemann (Hrsg.) 1980

LOTZ, W.: Illusionen der Grundschulreform und die Wirklichkeit des Grundschülers, Diss. Frankfurt 1981

MANDEL, R.: Die Aggressivität bei Schülern, Bern 1959

MANNONI, U.: Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, Frankfurt 1978

MASUCH, U.: Politische Ökonomie der Ausbildung, Reinbek 1972

McCORD, J. / McCORD, W.: Origins of Crime, 2. Aufl. New York 1962

McKINLEY, D.: Social Class and Family Life, New York 1964

MEES / SELG (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Anwendungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich, Stuttgart 1977

MENNE, K. / SCHRÖTER, K.: Psychoanalyse und Unterschicht, Frankfurt 1980

MEYER, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein 1980

METZGER, H.-G.: Selbstkontrolle und Selbstsicherheit. Zu neueren Techniken der Verhaltenstherapie, in: Psyche 1/1979

MILLER, W.B.: Die Kultur der Unterschicht, in: Sack / König: Kriminalsoziologie, Frankfurt 1970

MITSCHERLICH, A.: Aggression - Spontaneität - Gehorsam, in: Bis hierher und nicht weiter, München 1969

MOLLENHAUER: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

MOLLENHAUER: Erziehung und Emanzipation, München 1968

MOSER, T.: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt 1970

MUCK, M.: Psychoanalyse und Schule, Stuttgart 1980

MÜLLER, R.: Die Verhaltensgestörten in der Hilfsschule (SoL)., in: Schule und Psychologie, Jg. 13/1966

MÜLLER-FOHRBRODT / CLOETTA / DANN: Der Praxisschock bei jungen Lehrern, Stuttgart 1978

MUMMENDEY, A.: Zum Nutzen des Aggressionsbegriffes für die psychologische Aggressionsforschung, in: Hilke / Kempf 1982

MUSS, B.: Gestörte Sozialisation, München 1973

NEIDHARDT, F.: Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß, in: Wurzbacher, G. 1968

NEUKÄTER / GOETZE: Hyperaktives Verhalten im Unterricht, München 1978

NOLTE, H.: Über gesellschaftstheoretische Implikationen des Aggressionsbegriffs, in: Lepenies / Nolte, München 1971

NOLTING, H.-P.: Lernfall Aggression, Reinbek 1978

OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, H. 1969

PAULS, M.: Pädagogische Reflexionen zu Erkenntnissen der Verhaltensforschung, in: Die Deutsche Schule, 1971

PAULSEN, S.: Lernstörungen bei Kindern, Frankfurt 1977

PERLWITZ, E. (Hrsg.): Verhaltensformung in der Schule, Beiträge zur Praxis pädagogischer Verhaltensmodifikation, Braunschweig 1978

PETERMANN / PETERMANN: Training mit aggressiven Kindern, München, Wien, Baltimore 1978

PREUSS, U.K.: Zur sozialen Herkunft von Sonderschülern oder Die Chancengleichheit findet nicht statt, in: Gesamtschulen Informationsdienst 1/70, Berlin 1970

PRIOR, H. (Hrsg.): Soziales Lernen, Düsseldorf 1976

PROBST, H. / METZ, D.E.: Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer positiven Veränderung affektiver Persönlichkeitsmerkmale? in: Heilpädagogische Forschung Bd. 5, Heft 2, Berlin 1974

PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern, München 1975

RASPE, U.: Zur Sozialisation proletarischer Kinder, Frankfurt 1972

RATTNER, J.: Aggression und menschliche Natur, Freiburg 1970

REDL / WINEMAN: Kinder, die hassen, Freiburg 1970

REDL / WINEMAN: Kinder, die hassen, München 1979 (Neue Übersetzung

REDL, F.: Die Erziehung schwieriger Kinder, München 1971

REDL / WINEMAN: Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind, München 1976

REDLICH / SCHLEY: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, München, Wien, Baltimore 1978

REDLICH / SCHLEY: Hauptschulprobleme, München, Wien, Baltimore 1980

REDLIN, W.: Verhaltenstherapie in der Heilpädagogik, in: Heft 1/1974 der ZfH,

REIMER, E.: Schafft die Schule ab!, Reinbek 1972

REINERT / ZINNECKER: Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978

REISER, H.: Zur Praxis der psychoanalytischen Erziehung in der Sonderschule, in: Leber / Reiser (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik, Neuwied 1972

REISER, H.: Heilpädagogische Arbeit in Grundschulen, in: Behindertenpädagogik 3/1977

RICHTER, H.-E.: Die Gruppe, Reinbek 1972

RICHTER, H.-E.: Lernziel Solidarität, Hamburg 1974

ROCKEMER, H.-G.: Sonderschullehrer - Zuchtmeister in einer totalen Institution, in: päd. extra 7/1976

ROCKEMER, H.-G.: Wem hilft die Hilfsschule? in: päd. extra 12/1978

ROCKEMER, H.-G.: Integration statt Isolation. Für eine intetrative Erziehung von Schülern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten, Diss. Frankfurt 1977

RÖHM, H.: Kindliche Aggressivität, Starnberg 1972

ROLFF, H.-G.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek 1974

ROSENTHAL / JACOBSEN: Pygmalion im Klassenzimmer, Weinheim 1971

ROST / GRUNOW / OECHSLE (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim 1975

ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969

ROTH, J.: Armut in der BRD, Frankfurt 1971

RUTTER, M. u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Weinheim 1980

SANDER, A.: Welche Schule für welche Schüler, in: Behindertenpädagogik 3/1978

SCHMIDBAUER, W.: Zur Anthropologie der Aggression, in: Studientexte zur Psychologie und Soziologie der Erziehung, Bd. 2 Berlin 1971

SCHMIDBAUER, W.: Die sogenannte Aggression, Hamburg 1972

SCHMIDT, M.: Konfliktfeld Schule, in: b:e 5/1976

SCHMIDT-MUMMENDEY, A.: Bedingungen aggressiven Verhaltens, Berlin 1972

SCHMIDT-MUMMENDEY / SCHMIDT: Aggressives Verhalten, München 1971

SCHMIDTCHEN, S.: Die Verhaltenstherapie als Behandlungskonzept für Kinder und Jugendliche, in: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 3. Halbband, Göttingen 1978

SCHÖN, B.: Das Schlafbedürfnis des Lehrers am Nachmittag, in: päd. extra 10/1980

SCHOLZ, G.: Berührungsversuche, in: päd. extra 10/1978

SCHOLZ, W.: Verhaltensprobleme in der Schulklasse. Verhaltensmodifikatorisch-pädagogische Modelle für Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, München 1977

SCHOTT, F.: Was ist Aggression? in: Selg, H. (Hrsg.) 1971

SCHWARZMANN, J.: Die Verwahrlosung der weiblichen Jugendlichen, München, Basel 1971

SCHWEMMER, H.: Was Hausaufgaben ausrichten, Paderborn 1980

SCOTT, J.P.: Aggression, 3. Aufl., Chicago 1967

SCUOLA DI BARBIANA: Die Schülerschule, Berlin 1970

SELG, H. (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Stuttgart 1971

SELG, H.: Aggressionsdefinitionen - und kein Ende? in: Hilke / Kempf 1982

SENGHAAS, D.: Aggressivität und Gewalt, in: Marcuse u.a.: Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, Frankfurt 1968

SERENY, G.: Ein Kind mordet. Der Fall Mary Bell, Wien 1978

SILBERMANN, Ch.: Die Krise der Erziehung, Weinheim 1973

SINGER, K.: Verhindert die Schule das Lernen? München 1970

SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1967

TAUSCH / TAUSCH: Erziehungspsychologie, Göttingen 1970

TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung, Stuttgart 1978

THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht, Königstein 1980

THIEMANN, F.: Einleitende Variationen zum Alltagsthema, in: Thiemann 1980

TIEDEMANN, J.: Leistungsversagen in der Schule, München 1970

TILLMANN, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Reinbek 1976

ULICH, D. / MERTENS, W.: Urteile über Schüler, Weinheim 1973

ULICH, D.: Pädagogische Interaktion, Weinheim 1976

VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Reproduktion der Leistungsideologie, in: päd. extra 5/1976

VASQUEZ / OURY: Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer, Reinbek 1976

VINNAI, G.: Sozialpsychologie der Arbeiterklasse, Reinbek 1973

VINNAI, G.: Psychoanalyse der Schule, in: Kritik der pädagogischen Psychologie, Reinbek 1976

VOGEL, P.: Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule, Kastellaun 1977

WELLENDORF, F.: Reproduktion der Leistungsideologie, in: päd. extra Mai 1976

WELLENDORF, F.: Vom Reden über "Intelligenz", "Begabung" und "Dummheit" im Alltag der Schule, in: päd. extra 12/1978

WERBIK, H.: Das Problem der Definition "aggressiver" Verhaltensweisen, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, Bd. 2, Heft 3, 1971

WERBIK, H.: Müssen Aggressionen ausgelebt werden? in: Schmidt-Mummendey / Schmidt 1971

WERBIK, H.: Versuch einer Bewertung der Frustrations-Aggressionshypothese, in: Schmidt-Mummendey / Schmidt 1971

WERBIK, H.: Zur terminologischen Bestimmung von Aggression und Gewalt, in: Hilke / Kempf 1982

WERTENBROCH / BREMER: Techniken der Selbstverstärkung bei Lernbehinderten, in: ZfH 6/1975

WINKEL, R.: Das Ende der Schule, München 1974

WINKEL, R.: Der gestörte Unterricht, Bochum 1976

WINKLER / PODOLSKY / BASTINE: Verhaltensänderung in der Sonderschule, in: b:e 1/1974

WITTMANN, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben, Neuwied 1971

WÜNSCHE, K.: Aufforderung an die Lehrer: Macht eure eigene Unterrichtswissenschaft! in: päd. extra 7/1979

WURZBACHER, G.: Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1968

ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975

ZINNECKER, J.: Die Schule als Hinterbühne, oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler, in: Reinert / Zinnecker: Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978

ZULLIGER, H.: Psychoanalyse in der Praxis des Volksschullehrers, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, Bd. XIV, Bern, Stuttgart 1953

ZULLIGER, H.: Umgang mit dem kindlichen Gewissen, Frankfurt 1969

Lebenslauf

4.12.1940	geboren in Wuppertal
1947-1951	Volksschule in Wuppertal
1951-1960	Mädchengymnasium in Wuppertal
11.3.1960	Abitur
1960-1967	Studium der Geschichte, Germanistik, Psychologie und Pädagogik in Hamburg und Frankfurt
2.12.1966	1. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
4.4.1967	Eintritt in den Schuldienst
1967	apl. Lehrerin an der Sonderschule für Lernbehinderte in Flörsheim/Main
ab 1967	apl. Lehrerin an einer Sonderschule für Lernbehinderte in Frankfurt/Main
17.3.1970	2. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
1970-1972	Studium der Sonderschulpädagogik an der Universität in Marburg/Lahn
15.7.1972	Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
1972-1977	Sonderschullehrerin an einer Schule für Lernbehinderte in Frankfurt/Main
26.2.1975	Diplomprüfung in Pädagogik
WS 1973/74 - SS 1977	lehrbeauftragt im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Frankfurt
seit 23.9.1977	als Pädagogische Mitarbeiterin am Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Frankfurt